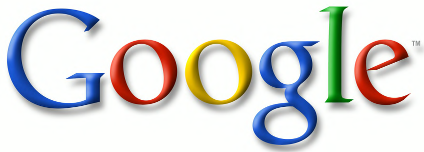
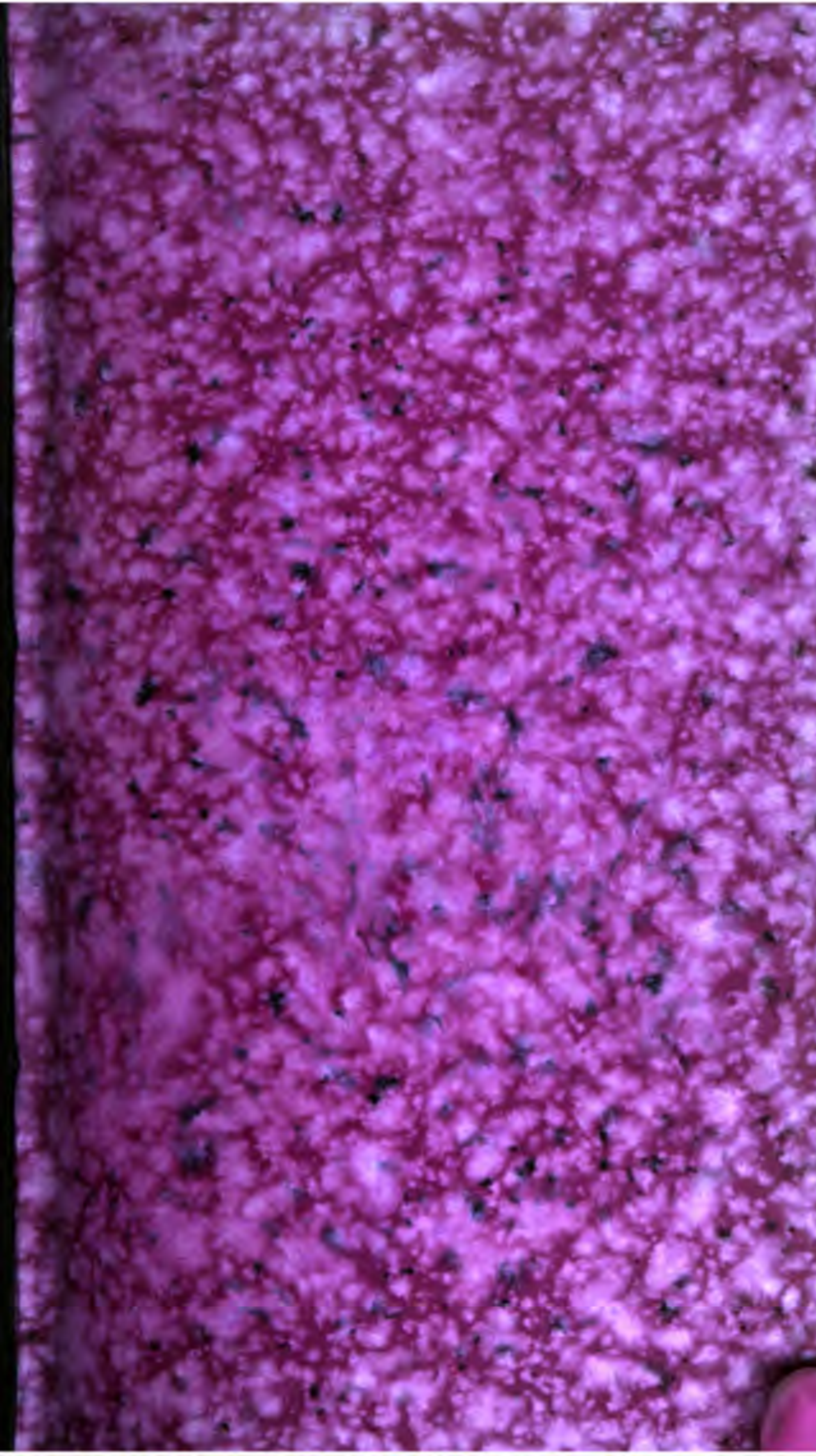






Grundsätze

der

Erziehung und des Unterrichts

für

Eltern, Hauslehrer und Schulmänner.

Von

August Hermann Niemeyer.



Zweyter Theil.

Neunte Ausgabe.

Halle,
Buchhandlung des Waisenhauses.
1835.

Vorrede.

Mein verstorbener Vater hielt es bey Besorgung der siebenten Auflage seiner Grundsätze für nöthig, eine neue Anordnung des Stoffes für den zweyten Band zu treffen, und darin sowohl die Grundsätze der Unterrichtslehre sammt deren Anwendung auf die einzelnen Lehrgegenstände, als die Principien zur Organisation aller Lehranstalten mit Ausnahme der Universitäten ausführlich zu behandeln. Auch ist nicht zu läugnen, daß die damals getroffene und in der achten Ausgabe beybehaltene Aenderung einen bestimmten Vortheil gewährt: das Gleichartige bleibt beysammen, und die einzelnen Unterrichtsgegenstände lassen sich von der untersten bis zur höchsten Stufe, von der letzten Classe der Volksschule bis zur ersten Classe des Gymnasiums in gedräng-

ter Kürze verfolgen. Indessen ist mit ihr auch ein bedeutender Nachtheil verbunden. Denn indem aus dem einen Abschnitte, wo von den einzelnen Schulen gesprochen wird, alles eigentlich Didaktische ausgeschlossen ist, in dem andern aber nur die allgemeinen Grundsätze der Didaktik, nur die methodischen Regeln und Vorschriften gegeben werden können, welche auf alle Schulen Anwendung finden, muß Alles viel zu sehr im Unbestimmten gehalten werden, namentlich müssen die Modificationen, welche die allgemeinen Grundsätze erleiden, sobald sie auf bestimmte Schalen angewendet werden, fast ganz verschwinden, und doch liegt es auf der Hand, daß ihre Kenntniß zur innern Organisation des gesammten Schulwesens eben so nothwendig, als die Bekanntschaft mit jenen Grundsätzen selbst ist. So bestimmt sich dieser Mangel allen denen zeigt, die es einmal versucht haben nach den hier aufgestellten Ansichten einen Lehrplan für ihre Schulen zu entwerfen, und so gewiß sich dabey jedem Unbefangenen der Gedanke aufdrängt, daß es neben dem, was in beiden Abschnitten geleistet ist, an einer praktischen Verarbeitung des ersten Abschnitts in den zweyten fehlt, so wenig konnte es mir als Herausgeber beykommen eine solche Verarbeitung vorzunehmen. Allein die

Sache selbst ist doch zu bedeutend, und von Schwarz selbst in dem ergänzenden Theile zur Pädagogik, worin die Schulen abgehandelt werden, in dieser Hinsicht zu wenig geschehen, als daß ich sie ganz und für immer fallen lassen könnte; ich werde sie vielmehr, sobald der dritte Theil erschienen ist, wieder aufnehmen, und in einem besondern Bande ausführliche Lehrpläne für Volks=, Bürger=, Real= und Gelehrtenschulen mit steter Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze meines Vaters mittheilen. Zugleich wird es möglich seyn, dabey die in den Franckeschen Stiftungen bestehenden sehr ausgedehnten Schulanstalten fortdauernd im Auge zu haben, und dadurch noch einen doppelten Vortheil zu erreichen. Der stete Hinblick auf wirklich Bestehendes muß mich vor Aufstellung unnützer Theorieen — einer Versuchung, der so viele pädagogische Schriftsteller unserer Tage unterliegen, — am sichersten bewahren; und das Ganze läßt sich dann leicht so einrichten, daß es zugleich eine Geschichte der innern Organisation der Schulen in den Franckeschen Stiftungen giebt, und sich insofern sowohl an die Zeitschrift von Schulze, Knapp und Niemeyer, Halle 1792 — 1796., als an die Beschreibung des Hallischen Waisenhauses anschließt, welche die beiden zuletzt Ge=

nannten 1799 herausgegeben. Endlich werde ich dort auch Gelegenheit haben, mich gründlicher als in dieser Vorrede geschehen konnte, über die Stellung der Realschulen zu den Gymnasien, die Bedeutung der Realien, namentlich der Mathematik für beide Gattungen von Schulen, über das Fach- und Classensystem, über den Gebrauch des griechischen Neuen Testaments in den obern Classen der Gelehrtenschule, über die Einführung des Altdeutschen in die Gymnasien und über andere Gegenstände auszusprechen, die neuerdings das Interesse der Pädagogen besonders in Anspruch genommen haben.

Nach diesen Erklärungen bedarf es kaum der Versicherung, daß ich auch beym zweyten Theile der Pflicht des Herausgebers, im Wesentlichen Alles unverändert zu lassen, genügt habe. Denn obschon fast keine Anmerkung ohne erhebliche Zusätze geblieben ist, so sind doch nur wenige und nicht sehr bedeutende Aenderungen mit den Paragraphen vorgenommen, und selbst jene erstrecken sich meistens nur auf Literärisches, und sind gewiß ganz im Sinne meines Vaters abgefaßt; wenigstens bin ich eifrig bemüht gewesen die Grundsätze zu den meinigen zu machen, die er bey Bearbeitung der achten Auflage selbst befolgt,

und über die er sich in der Vorrede zu derselben S. IV. so ausgesprochen hat.

„Auch der ausnehmende Zuwachs literarischer „Arbeiten über alle abgehandelten Gegenstände, machte „für beide Abschnitte Zusätze nöthig, wiewohl auch „manche früher angeführte Schrift, nachdem bessere „erschienen waren, weggelassen wurde. Da die Be„stimmung des Werks zugleich historisch = und litera„risch=pädagogisch ist, ohne jedoch eine literarische „Vollständigkeit zu bezwecken, die bey der un„glaublichen Menge des Mittelmäßigen und Schlech„ten nicht den geringsten Werth haben würde, so wird „es, wie schon in der Vorrede zum ersten Theil „bemerkt ist, und wie ich hier nochmals erinnern muß, „nicht befremden, Schriften von sehr verschiedenem „Gehalt und Geist gleichsam als die Repräsentanten „verschiedener Schulen oder eines verschiedenen Zeit„geistes zu finden, wiewohl die, welche mir die vor„züglicheren schienen, häufig durch das beygesetzte Zei„chen (*) hervorgehoben sind. Man wird es aber „auch verzeihlich finden, und nicht für Geringschätzung „halten, wenn mir bey der Menge manches schätzbare „Buch entgangen ist, und ich werde, wie jede Erinne„rung, so auch hierin es dankbar erkennen, wenn

„man mich für künftigen Gebrauch aufmerksam darauf „machen will;“ namentlich muß ich die letzten Worte dieser Erklärung für mich in Anspruch nehmen. Es bleibt nichts übrig, als allen Freunden, die mich in meiner Arbeit bereitwillig unterstützt haben, namentlich den Herren Inspectoren Dieck und Ziemann für ihre freundliche Güte öffentlich meinen besten Dank zu sagen.

Halle, am 22. März 1835.

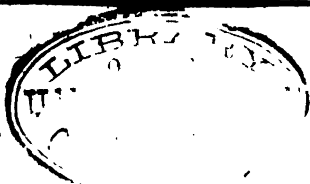
Dr. H. A. Niemeyer.

Grund=

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Zweyter Hauptabschnitt.

Unterrichtslehre oder Didaktik.



Vorerinnerungen.

1.

Eigenthümliche Bestimmung des Unterrichts.

Der Unterricht unterscheidet sich von der Erziehung weniger in seinem Zweck, als in der Art und Weise, so wie in den Mitteln, wodurch er jenen Zweck erreicht. [1]) Die vorhandenen Anlagen auszubilden, die Kräfte zu wecken, zu üben, zu stärken und für das Leben brauchbar zu machen, jeden Zögling, so weit es subjectiv möglich ist, dem Ideal des vollkommenen Menschen für die ganze Bestimmung seines Daseyns immer mehr anzunähern, ist das Ziel des Erziehers. Er möchte diese Bildung, durch das Beleben der vorhandenen Kräfte zu eigner freyer Wirksamkeit, nach und nach zur Selbstbildung werden lassen. Aber zu langsam, einseitig, unvollkommen würde diese erfolgen; zu dürftig würde besonders der Vorrath von Materialien bleiben, an welchen die Geisteskraft sich üben, und die der Mensch zu den verschiedenen Zwecken seiner Bestimmung verarbeiten soll; zu viel Zeit würde in mißlingenden Versuchen verloren gehen, wenn nicht der Erziehung der eigentliche Unterricht, dem Erzieher der eigentliche Lehrer zur Seite stünde, das zufällige und unsichere Erlernen unzähliger Begriffe und Fertigkeiten ordnete und befestigte, die unvermeidlichen Lücken, welche eigne Anschauung und bloß gelegentliche Mittheilung durch Umgang mit Andern übrig läßt, ergänzte, [2]) und den ohne einen erfahrnen Führer sich so leicht verirrenden Verstand mit fester Hand leitete.

Anmerk. 1) Der Ausdruck Unterricht und Unterrichten ist nicht, wie häufig geglaubt wird, bildlich, (dem Geiste eine gewisse Stellung oder Richtung geben, den Geist auf etwas hinrichten, wie etwa das Auge,) sondern stammt von dem veralteten rechan, wovon auch sprechen, rechnen herkommt, und das bey Otfried mit Erzählen synonym ist. Auch aus dem Wort Bericht, Nachricht geht diese alte Bedeutung hervor. Der Unterricht ist ja auch ein Reden, ein Sprechen, und zwar unter mehreren; wie denn selbst in der Composition (Unter-richten) eine Andeutung liegt, daß eigentlich bey allem Unterrichten eine Wechselwirkung, ein Austausch von Ideen statt finden sollte. — Anders verhält es sich mit Abrichten und Abrichtung. Wenn dieß (wie Dressiren) von Thieren oder auch Menschen gebraucht wird, so bezeichnet es stets die Anwendung mechanischer Mittel, um sie zu etwas geschickt zu machen, oder ihnen eine bestimmte Stellung, Richtung zu geben.

2) Unstreitig läßt sich sehr vieles aus der Erfahrung und durch das Leben unter Menschen lernen, ja die bey weitem größere Summe unsrer Kenntnisse kommt uns auf diesen Wegen zu. Aber theils hängt hier sehr viel von dem Zufall ab, in welcher Lage, in welcher Umgebung der Zögling sich befindet, und in welchem Grade diese für ihn wirklich unterrichtend ist; theils bleibt doch immer ein höchst bedeutender Unterschied zwischen dem, der nur so gebildet ist, und dem, der einen planmäßigen Unterricht genossen hat. Alle seine Ideen schwimmen durch einander; an eine geordnete Reihenfolge ist nicht zu denken. Bey jedem Anlaß drängen sich alle hervor; es findet kein Wählen, kein Absondern statt. Auch kann man die Aufmerksamkeit äußerst schwer festhalten, wie jeder Lehrer wissen muß, der junge Leute, die bis in ihr funfzehntes oder sechzehntes Jahr von allem Unterricht verlassen oder höchst planlos unterrichtet waren, beobachtet hat.

2.

Verhältniß der Selbstbildung zur Bildung durch Unterricht.

Allerdings giebt es einzelne Erscheinungen von ausgezeichneten Menschen, die sich entweder überhaupt, oder doch von einer gewissen Seite fast ganz durch sich selbst gebildet haben. (Autodidakten.) Sie sind auf diesem Wege vielleicht Erfinder geworden. Daher schien es auch Einigen, als ob diese Selbstbildung jener, welche man fremder Hülfe verdankt, vorzuziehen sey. Der Selbstunterricht, meinten sie, sey eine ungleich stärkere Aufregung der inneren Thätigkeit; es werde so vielleicht weniger, aber dieses Wenige desto besser gelernt; man sey dabey vor der Gefahr, immer am Gängelbande fremder Meinungen zu gehen, geschützt, und einer gewissen Originalität des Kopfes beynahe sicher. Indeß lehrt doch auf der andern Seite die Erfahrung: daß 1) überhaupt nur wenige ausgezeichnete Köpfe (Genies für irgend eine Wissenschaft oder Kunst) gleichsam von der Natur selbst dazu bestimmt scheinen, auf diesem Wege zum Ziel zu gelangen; daß 2) die Entbehrung alles Unterrichts mit einem fast unersetzlichen Zeitverlust verbunden ist, indem der Autodidakt oft auf den weitesten Umwegen zum Zwecke kommt, ohne dabey beträchtlich zu gewinnen; daß 3) die große Menge mittelmäßiger Köpfe, welche gleichwohl für die menschliche Gesellschaft gar nicht unbrauchbar sind, abgeschreckt durch die Schwierigkeit, sich gar nicht bilden würde; auch 4) fast alle Autodidakten entweder Pedanten oder Egoisten sind, da sich bey ihnen theils eine gewisse Einseitigkeit, die sie nur für ihre Wissenschaft und Kunst parteyisch macht, und selbst dem Charakter der meisten Virtuosen eigenthümlich scheint, theils ein gewisser Eigendünkel findet, worin sie Vieles für neu, wichtig und einzig brauchbar halten, was ihnen zu erfinden Mühe gemacht, wenn es gleich entweder schon längst von Andern erfunden ist, oder vielleicht gar bey strengerer Prüfung durchaus falsch befunden wird.

Anmerk. Wahr sagt Herder:

„Die Selbstgelehrten und Genieschwärmer, wenn sie auch treffliche Köpfe waren, können sich selten der Richtigkeit, Klarheit, Deutlichkeit, Ordnung in ihrem Wissen rühmen. Bald schwebt Dunkelheit über ihnen, und ihre Seele wie ihre Schreibart ist jenem Chaos vor der Weltschöpfung ähnlich. Bald können sie denken und schreiben, aber nicht sprechen. Bald schreiben sie und niemand versteht es. — Was sich in den Wissenschaften und Künsten dauerhaft-gründliches erhalten und nach klarer Einsicht durch feste Regeln zu einem Grade der Vollkommenheit ausgebildet hat, hat sich durch Unterricht erhalten und gebildet". Sophron, Tübingen 1810, S. 85. ff. — Die Geschichte alter und neuer Autodidakten bestätigt dieß, mit sehr wenigen Ausnahmen, im hohen Grade.

3.

Werth des Unterrichts. Entstehen der Wissenschaft.

Einen unaussprechlich hohen Werth behält also der Unterricht; und wem es beschieden ward, wo nicht in seinen Erziehern selbst, doch in Andern Lehrer zu finden, denen die Idee ihres Geschäfts nicht nur ganz klar geworden war, sondern die auch mit Ernst und Liebe diese Idee durch ihr ganzes Thun und Wirken darzustellen suchten, der mag sich, wie unglücklich auch seine äußere Lage sonst seyn möge, zu den Hochbeglückten zählen. Alle Arten des Unterrichts haben nun gewisse allgemeine Gesetze mit einander gemein, und die beste Art zu lehren läßt sich auf feste Grundsätze zurückbringen. Es kann demnach eine Theorie des Unterrichts oder eine Lehrwissenschaft (Didaktik) entstehen, so wie aus dem Inbegriff der Fertigkeiten, welche zur Ausübung dieser Theorie erfordert werden, die Lehrkunst hervorgeht. (Lehrgeschicklichkeit. Donum didacticum.) Da man die Art und Weise, wie gelehrt wird, sey sie nun fehlerhaft oder richtig, die Methode nennt; so bekommt davon die Anwei-

sung zu der richtigen Lehrweise den Namen der Methodik oder Methodenlehre, die einen allgemeinen und einen speciellen Theil hat, und theils dogmatisch, theils kritisch behandelt werden kann.

Anmerk. Unter Methode (μέθοδος, via et ratio bey den echt römischen Schriftstellern) verstand man von je her ein absichtlich nach festen Regeln eingerichtetes Verfahren. (Da dieß weit schneller zum Zweck führt, als ein regelloses; so ist Methode nach Quintilian zugleich der kürzere Weg, via compendiaria.) Jede richtige Methode muß sich auf die Natur des Lehrobjects gründen. Daraus folgt aber nicht, — wie eine neuere Schule behauptet (s. Pestalozzi's Wochenschrift, Th. 1. S. 229.) — es gebe nur eine absolute Methode, die freylich nur eben erst erfunden sey, da man bisher nur Manieren gekannt habe, die allein von des Lehrers Persönlichkeit ausgegangen wären. Denn es können Lehrarten verschieden, und dennoch aus der Natur des Gegenstandes, der gelehrt werden soll, hervorgegangen seyn. Wer darauf geachtet hat, auf wie verschiedenen Wegen, d. i. durch wie verschiedenartige Unterrichts- und Bildungsarten, die jedoch ihre Grundideen und ihre Richtung auf das Ziel mit einander gemein hatten, einzelne Menschen zu den richtigsten und gründlichsten Kenntnissen aller Art gelangt sind, kann unmöglich nur eine für die absolut nothwendige halten.

4.

Werth allgemeiner Grundsätze des Unterrichts.

Alles Lehren setzt unerläßlich ein Wissen und Können dessen voraus, was man Andere lehren will. Der beste Wille, die lebendigste Neigung, sich mitzutheilen und Andern nützlich zu machen, kann den Mangel nicht ersetzen, wenn jenes fehlt oder unsicher ist. Gleichwohl reicht auch das Wissen in seiner höchsten Vollkommenheit nicht hin, um Kennt-

nisse und Fertigkeiten auch Andern, besonders Anfängern und Ungeübten auf die beste Art mitzutheilen. Durch das Studium der Theorie des Unterrichts, durch Bekanntschaft mit den Methoden, welche sich in der Erfahrung als die besten in jedem Fach bewährt haben, können wenigstens angehende Lehrer sehr viele Fehler vermeiden und früher zur Fertigkeit gelangen. Nächstdem ist diese vorzüglich die Sache vieler Uebung. Sie giebt dem Lehrer die eigentliche Gewandtheit, führt ihn auf mancherley Vortheile und Kunstgriffe, nähert ihn dem Lehrling, macht ihn mit dem wahren Bedürfniß desselben bekannt, und lehrt ihn die allgemeinen Gesetze der Methode nach den Umständen und Subjecten modificiren. Dieß Alles wird endlich durch die Gesinnung vollendet, in welcher das ganze Lehrgeschäft getrieben wird, und woraus erst Geist und Leben hervorgeht, und sich auch am natürlichsten die wunderbaren Wirkungen erklären lassen, die mancher Lehrer hervorbringt, und wodurch er selbst seine Lehrlinge begeistert. (Th. 1. S. 238.)

Anmerk. 1) Daß man schon seit den frühesten Zeiten unter cultivirten Völkern das Wissen von der Lehrkunst unterschieden und über die Gesetze einer guten Lehrart nachgedacht habe, beweiset die ganze Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens. (S. Th. 3.)

2) Die wichtigsten Erziehungstheorieen umfassen größtentheils zugleich die Pädagogik und Didaktik, wie dieß z. B. bey Locke, Rousseau (wenigstens einigermaßen), Basedow, Pölitz, Schwarz, Herbart, und vielen andern Th. 1. S. 1—9. bereits angeführten Schriftstellern der Fall ist. Mehr abgesondert, bald allgemein, bald mit besonderer Beziehung auf Gymnasien oder Volksschulen, behandeln die Unterrichtslehre unter den Neueren:

de la Chalotais Versuch über den Kinderunterricht, — deutsch, mit Schlözer's Vorrede (gegen die Basedowsche Methode). Göttingen und Gotha 1771.

Trapp vom Unterricht überhaupt, im Revis.-Werk, Th. 8.

F. Gedicke Praktischer Beytrag zur Methodik des Schulunterrichts in dessen Schulschriften.

A. F. Pauli Versuch einer vollständigen Methodik für den gesammten Cursus der öffentlichen Unterweisung. 3 Thle. Tübingen 1785—99.

Fricke Methodik des öffentl. Unterrichts. Halle 1803.

Bormann Hand- und Methodenbuch für Schullehrer. Leipzig 1803.

Ewald Anweisung, auf welche Art die Jugend in niedern Schulen zu unterrichten ist. Mannheim 1807.

Niethammer Streit des Philanthropinismus und Humanismus, Jena 1808., in so fern als der Verf. darin die Theorie dessen niederlegt, was er Erziehungsunterricht nennt.

Vierthaler Elemente der Methodik und Pädagogik. Salzburg 1810.

Binder Methodenlehre. Frankfurt 1810.

*Dinter Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt 1813.

Denzel Die Volksschule, ein methodischer Lehrcursus. Stuttg. 1817.

*A. F. Bernhardi Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818. Besonders Nr. I. II. IV. VI.

*Zerrenner Methodenbuch. Magdeb. 1820.

F. P. Wilmsen Unterrichtskunst, — zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. 3. Ausg. Berlin 1826.

Decker Methodik für Volksschullehrer. 2. Aufl. Hamburg 1826.

Baumgarten Anleitung, im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen zu unterrichten und im Denken zu üben. 2. Aufl. Quedlinb. 1826.

Desselben Anleitung zum Unterricht im praktischen Kopfrechnen, in der Orthographie, in der Sprachlehre, in

schriftlichen Aufsätzen und im Briefschreiben, in der Formenlehre und zum Katechisiren. Quedlinb. 1826.

Sofern der Gegenstand über Material und Formal des Unterrichts in den neuesten Zeiten, besonders durch die Pestalozzischen Ideen zur Sprache gekommen, wird davon besonders Th. 3. gehandelt, und die Literatur nachgewiesen werden.

Auch die speciellen Schriften, welche sich auf einzelne Lehrgegenstände beziehen, sollen in der 2. Abth. und bey der Lehre von der Organisation der Schulen genannt werden.

Hier sey es mir nur vergönnt, nachträglich auf die Schriften hinzuweisen, welche, auf die Bedürfnisse eines Landes berechnet, weniger allgemeine Geltung haben.

Gaheis Handbuch einer reinen Methodik für Schullehrer. Wien 1800.

Desselben Handbuch der Lehrkunst. Wien 1810.

Parizeck Ueber Lehrmethode in Volksschulen. Prag 1810.

Hye Methodenbuch, oder ausführliche Anweisung, alle in der politischen Verfassung der deutschen Schulen in den k. k. Erbstaaten enthaltnen Unterricht und Lehrstand betr. Anordnungen zu erfüllen. Wien 1817.

Peitl Methodenbuch. Wien 1821. 3,

Erste Abtheilung.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichts.

5.

Doppelter Hauptzweck alles Unterrichts.

Aller Unterricht muß sich stets einen doppelten Hauptzweck vorsetzen. Er soll 1) die dem Lehrling inwohnenden Kräfte aufregen, durch Uebung stärken, und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit oder auf ein äußeres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hülfe immer weniger zu bedürfen. (§. 1.) In diesem Sinne bleibt jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. Nächstdem hat er aber auch 2) den Zweck, den Kräften des Lehrlings einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu seyn theils im Allgemeinen für den Menschen, theils im Besondern für gewisse Classen und Berufsarten Bedürfniß ist. Was das Erste bezweckt, nennt man die formale, so wie das Zweyte die materiale Bildung. Auf beides — die Form und die Materie des Unterrichts — müssen sich demnach die Gesetze der Unterrichtswissenschaft (Didaktik, Methodik) beziehen.

6.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichts nach seinem formalen Zweck.

Wenn gleich alle Bildung durch Unterricht, neben der Methode, wonach sie unternommen und gefördert wird, auch

ein Material voraussetzt, an welchem sie die körperlichen oder geistigen Vermögen übt, so läßt sich doch auch beides von einander abgesondert denken. In so fern giebt es allgemeine Gesetze der Methodik, ohne besondere Rücksicht auf die Objecte des Unterrichts. Sie beruhen auf den eigenthümlichen Gesetzen der Natur des Menschen und dem durch sie genau vorgezeichneten Gange seiner geistigen Entwickelung und Bildung. Wer folglich am tiefsten den Menschen ergründet; wer am meisten das innerste Wesen seiner Kräfte aufgefaßt; wer am schärfsten den Gang seiner äußeren und inneren Entwickelung beobachtet hat; wer, unverwirrt von leerer Speculation über das Unerforschliche in der Natur, sich vorzüglich an das hält, was als die Regel derselben angenommen werden kann, indem es sich täglich in der Erfahrung bewährt: der wird auch gewiß am wenigsten in der Methode fehlen, und sein eignes Wissen und Können am glücklichsten in Andere übergehen lassen. Auf solche Beobachtungen ist die folgende allgemeine Theorie des Unterrichts gebaut.

7.

Vorläufige allgemeinste Forderung an jeden, der unterrichten will.

Vor allem unternehme keiner das Lehrgeschäft, bevor er sich dessen, was er thut, und was er zu erreichen sich bestreben soll, und der Bedingungen, unter welchen es nur erreicht werden kann, auf das deutlichste bewußt geworden ist, und sich selbst in den Besitz alles dessen, was er lehren will, bis zu dem Grade gesetzt hat, der — wenigstens für die Bildung seiner jedesmaligen Lehrlinge — hinreichend ist. Da nun seine Kenntnisse in diese übergehen, durch seine Fertigkeiten auch seine Schüler zu gewissen Fertigkeiten gebracht werden sollen; so bedarf es einer Vermittelung des Lehrens und des Vorthuns durch Wort und Beyspiel, damit der Schüler lerne, indem er hört

und auffaßt, geschickt und tüchtig werde, indem er absieht und nachthut. Um dieß zu erreichen, ist also neben dem Wissen und Können auch Mittheilungsgabe, Geübtheit im Reden und Handeln *) eben so unerläßlich. Wie wenig wird schon dieß von Unzähligen bedacht, die als Lehrer auftreten oder Lehrämter begehren!

8.

Erfassung des ganzen Menschen bey dem Unterricht.

Bey allem Unterricht — mag er betreffen was er will, mag er sich einen noch so bestimmten und besondern Zweck vorsetzen, und bald auf die eine oder die andere Seelenkraft berechnet seyn — muß man dennoch stets den ganzen Menschen mit allen seinen Anlagen und Kräften im Auge behalten. So nur wird die Einseitigkeit der Bildung verhütet. Diese entsteht nicht bloß aus der Beschränkung des Unterrichts auf eine Art von Kenntnissen und Fertigkeiten auf Unkosten anderer von gleicher Wichtigkeit; sondern man kann auch bey demselben Lehrstoff oder Unterrichtsmaterial entweder zu einseitig bloß das Gedächtniß, oder das Gefühl, oder die Phantasie beschäftigen, oder das Denkvermögen allein in Anspruch nehmen, (wie sogar bey dem Religionsunterricht von manchen Lehrern geschieht,) oder mit Verabsäumung aller Aufklärung der Begriffe allein auf den Willen zu wirken suchen. Wird doch selbst der Körper und seine Gesundheit nicht selten dem Wissen und Gelehrtwerden aufgeopfert! Vor dem allen sichert nur die Lehrmethode, bey

*) Daß beides nicht immer mit dem Wissen und Können verbunden sey, lehrt das Beyspiel so vieler sehr gelehrter Männer und Meister, denen gleichwohl nichts schlechter gelingt, als das Unterrichten und Bilden Anderer. Wie viele berühmte Schulmänner, wie viele noch berühmtere Akademiker hat bloß ihre Gelehrsamkeit auf den Posten gestellt, dem sie als Lehrer so wenig genügen, so bedeutend sie übrigens als Schriftsteller für die Wissenschaft seyn mögen.

welcher der Lehrer in seinem Schüler, wie der Erzieher in seinem Zögling, sich stets den Menschen nach allen seinen Anlagen und Kräften vergegenwärtigt, und eine allseitige, d. i. wahrhaft humane Bildung sein höchstes Ziel bleibt. (S. ob. Th. 1. S. 342. 349. ff.) Der rechte Unterricht wirkt immer zu gleicher Zeit intellectuell, ästhetisch und selbst moralisch, und bildet den Lehrling nicht nur für die Schule, sondern für das Leben; macht ihn nicht bloß vielwissend, gründlich und gelehrt, sondern auch tüchtig für die Welt, und verhilft seinem inneren Leben zugleich zu dem reinen Selbstgenuß dessen, was er weiß und vermag. Unter einem Lehrer, der so zu unterrichten versteht, gewinnt auch der Charakter seiner Schüler, nicht etwa, weil jener bey allen Gelegenheiten, zur Zeit und zur Unzeit, philosophirt und moralisirt, sondern schon durch den Ernst, womit er alles betreibt, durch das Beyspiel der Strenge, welches diese in seiner Pflichterfüllung vor sich haben, durch die hohe Wichtigkeit, welche er auf alles Wahre, Gründliche, in seiner Art Vollkommene, so wie auf alles Rechte und Heilige legt, mit Einem Wort, durch den ganzen Sinn und Geist, in welchem das Elementarische wie das Höhere gelehrt wird.

Anmerk. 1) Selbst das ganze Wesen eines Lehrers, als Ausdruck eines von der Heiligkeit seines Berufs durchdrungenen, überall gewissenhaften Charakters, die ganze Art, wie er seine Schüler behandelt, dann auch, wie er sich bey jedem natürlichen Anlaß über diese und jene Materie äußert, — alles dieß kann in denen, die ihn hören, den Sinn für Wahrheit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, Bescheidenheit, Wohlwollen, Theilnahme an allem Menschlichen wecken. Jede seiner Zurechtweisungen, sein Lob und sein Tadel, der geringe Werth, den er auf bloßes Merken und Behalten, der größere, den er auf Aeußerungen gesunder Urtheile, praktischen Verstandes, reinen Gefühls des Wahrheits- und Schönheitssinnes setzt, muß dann nothwendig äußerst bildend für die Lehrlinge werden. Man vergleiche

die treffliche Charakteristik des echten Lehrers in *Quintil.* Instit. L. I. Cap. 2. *Sumat* cet.

2) Treffliche Winke, wie jeder Unterricht — nicht bloß der eigentlich moralische — Theilnahme an allem Menschlichen wecken und nähren kann, enthält Herbart's Allgemeine Pädagogik, S. 233. Man vergleiche damit, was Schwarz (Erziehungsl. a. A. Th. 3. S. 83.) über den Charakter des Lehrers und die genaue Beziehung, in welcher er mit der Methode steht, bemerkt hat. Daß so viel unterrichtet und doch durch den Unterricht verhältnißmäßig so wenig bewirkt wird, hat unter anderm seinen Grund darin, daß man diese genaue Beziehung nicht genug achtet, und übersieht, wie viel Antheil die Gesinnung und das Gemüth an allem Lehren und Unterrichten hat.

9.

Ausgehen des Unterrichts von dem Standpunct des Lehrlings.

Die Lehrlinge, welche dem Unterricht übergeben werden, stehen auf verschiedenen Stufen. Diese, ehe er beginnt, genau zu erforschen, — betreffe es nun das ganze Wissen, oder das Einzelne, was zunächst gelehrt werden soll — ist das erste Geschäft des Lehrers. Er muß gerade von dem Punct, auf welchem er nach sorgfältiger Prüfung den Lehrling findet, ausgehen. Versäumt er dieß, so wird er das Wissen desselben und den Grad seiner Ausbildung zu hoch oder zu niedrig anschlagen. Nur das darf ein planmäßiger und überlegter Unterricht bezwecken, was dem Alter, den Fähigkeiten, den Vorkenntnissen und Vorübungen der Lernenden angemessen ist. Ihre Neigung zu diesem und jenem dürfen den Lehrer so wenig als seine eignen, oder die Wünsche derer bestimmen, die in den Unterricht, ohne Kenntniß des Bedürfnisses der Schüler, einreden wollen. Das Vorgreifen, das Uebereilen ist in der Regel nachtheiliger als der scheinbar langsame Gang und das stete Wiederholen der Elemente. Es

ist die Hauptursache der Unsicherheit und Seichtigkeit des Wissens so Vieler, welche sich für unterrichtet halten.

Anmerk. Vorzüglich ist dieß in der häuslichen Erziehung zu beachten, weil dem eintretenden Lehrer oft ganz irrige Begriffe von dem, was bereits gelernt und getrieben sey, beygebracht werden. Getrieben ist freylich oft nur zu viel. Gelernt desto weniger. Mehr hierüber bey den Pflichten des Hauslehrers im dritten Theile. — In Schulen sollte zwar die Classe den Maaßstab geben; aber wie unsicher auch dieser oft sey, ist bekannt genug.

10.

Stufenweise Ausbildung der Seelenkräfte.

Gleich der Körperkraft entwickelt sich auch die geistige, sowohl überhaupt, als in ihren einzelnen Vermögen, nur stufenweise. Daher ist es die erste Regel der Lehrmethode: in jedem Alter vorzüglich die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, für welche sich dasselbe am meisten eignet. (S. Erziehungslehre, Th. 1. §. 43. ff.) Eine andere Behandlung fordern die früheren, eine andere die mittleren und reiferen Jahre. Alles streng wissenschaftlichen oder systematischen Unterrichts sind Kinder unfähig. Die gereifte Vernunft erst verbindet das Einzelne und Mannichfaltige zu der Einheit, welche das Wesen der Wissenschaft ausmacht. Je mehr Anfängern das, was sie lernen sollen, durch sinnliche Anschauung, durch Beschäftigung der Einbildungskraft, durch Verbindung dessen, was man lehrt, mit ihren Lieblingsneigungen und Beschäftigungen beygebracht werden kann, desto besser wird der Grund aller weiteren Bildung gelegt. Die Schule wird ihnen um so lieber seyn, je freyeren Spielraum sie ihren Kräften giebt. Hätte man immer nur dieß bey dem Rath, in dem Alter des Kindes Manches spielend zu lehren, gedacht; so könnte schwerlich die strengste Didaktik etwas dagegen einzuwenden haben. Sobald

bald der Verstand über Sinnlichkeit und Phantasie die Oberhand gewinnt, wird von selbst wegfallen, was bloß dem Kinderalter angehört. Schon der heranwachsende Knabe muß an anhaltendes Arbeiten gewöhnt werden; Jünglinge werden es selbst unter ihren Jahren finden, wenn man, statt sie ernsthaft zu belehren, mit ihnen spielen will, da sie sogar schon als Kinder den ernsten Lehrer mehr als den spielenden zu achten pflegen.

Anmerk. Man hat bekanntlich vielen neuen Pädagogen den Vorwurf gemacht, daß sie das spielende Lernen beym Unterricht zu sehr auf Unkosten der Gründlichkeit begünstigten. Dieß mögen einige neuere, so wie auch schon einige ältere, wirklich gethan haben. Die Philanthropine begünstigten anfangs offenbar die Arbeitscheu viel zu sehr, und bildeten eben darum so wenig Menschen, die für ernstes Geschäftsleben taugten. Aber im eigentlichen Kinderalter bleibt es doch wohl die allernatürlichste Art, mehr unbemerkt, „tamquam aliud agendo", Kenntnisse beyzubringen, die in jeder wissenschaftlichen Form etwas Abschreckendes haben würden; dabey Arbeit mit Erholung, Bewegung mit Stillsitzen oft abwechseln zu lassen. Dieß ist von je her die Meinung aller alten und neuen erfahrnen Schulmänner gewesen. Man vergl. ihre Aeußerungen darüber unter andern im Rev.-Werk, VIII., 95. ff. 127. Gaben doch selbst die strengen Römer ihren Schulen den Namen ludus. (Ludum aperire. Ludi Magister.)

11.

Planmäßige Succession und Continuität des Unterrichts.

Jedem Unterricht muß ein wohlüberdachdachter Plan zum Grunde liegen. Er wird theils durch das Lehrobject, theils durch die Zeit, welche dazu gegeben ist, theils durch die Lehrlinge selbst bestimmt und bedingt. In

jedem Falle schreite er vom Leichteren zum Schwereren, von den Grundkenntnissen zu den höheren Kenntnissen fort, damit Eins aus dem Andern hervorgehe und das Spätere in dem Früheren festen Grund und Boden finde. — Zwar sind Leicht und Schwer relative Begriffe: doch lehrt die Natur der Sache wie die Erfahrung, daß 1) alles Sinnliche leichter zu fassen ist, als das Abstracte; daß alle Kenntniß vom Einzelnen anfängt und zum Allgemeinen übergeht, folglich auch im ersten Unterricht alle abstracte Begriffe so lange vermieden werden müssen, bis sie gefaßt werden können.[1]) Sie lehrt ferner 2) daß Alles, was innerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegt, was mit ihren vorräthigen Ideen eine Aehnlichkeit hat, und sich an ihre Empfindungen anschließt, weit leichter gefaßt und behalten wird, als das Gegentheil. Hierin liegt oft der einzige Grund, warum man gewisse Worte einer Sprache schwerer als andere nennt, und warum ein Buch leichter, ein anderes wieder schwerer ist.[2]) Endlich ist auch 3) das leichter, was eine geringere Anzahl von Vorkenntnissen und weniger anderweitige Uebung voraussetzt. Die Schwierigkeit wächst, je mehr beides nothwendig ist.[3])

Anmerk. 1) Wer im Elementarunterricht mit abstracten Begriffen, Definitionen und allgemeinen Regeln anfängt, richtet wenig aus.

Man muß z. B. Kindern nicht definiren, was Tugend, was Großmuth, was Edelmuth sey, sondern an dem Bilde des Tugendhaften, Großmüthigen und Edelmüthigen lehren, wie ein solcher denkt, wie er handelt, durch welche Motive er bestimmt wird. Von dem Beyspiel muß man zur Erklärung übergehen. Wie unzweckmäßig sind daher eine Menge unsrer Lesebücher für die Jugend!

2) Viele Bücher, die man mit der Jugend liest, sind nicht schwerer als andere, den Worten oder Wortfügungen nach; aber die Gegenstände, welche durch diese Worte ausgedrückt werden, sind unbekannter.

Gellert's Fabeln sind faßlicher als Klopstock's Oden, nicht so wohl den Worten nach, sondern darum, weil der Inhalt jener Fabeln dem Ideenkreise und der Empfindungsart der Kinder weit näher liegt, als der Inhalt der Oden des Letzteren.

3) Darin liegt der Grund, warum es so schwer ist, Kindern, welche nicht planmäßig unterrichtet sind, Manches begreiflich zu machen, worin andere, selbst jüngere, nicht die geringste Schwierigkeit finden, weil sie die nöthigen Vorkenntnisse bey der Hand haben. Besonders zeigt sich hier der Unterschied zwischen einem zur Selbstthätigkeit gewöhnten Verstande und dem bloßen Nachsprechen dessen, was Andere gedacht haben. — Aber es wird auch begreiflich, warum mancher Lehrer so wenig ausrichtet, wenn er seinen Zöglingen Alles, was er so eben gelernt, unmittelbar wieder mittheilt, ohne sich zu erinnern, wie viel er selbst Zeit bedurfte, ehe er bis dahin kam, es zu fassen. Der Unverstand mancher unerfahrnen Lehrer übertrifft auch in diesem Stück oft alle Vorstellung.

12.

Maaßhalten im Unterricht.

Jede vernünftige Methode erfordert ein Maaßhalten, theils in dem, was man überhaupt lehrt, theils wie viel man von jedem Lehrgegenstande mittheilt. Am wenigsten setzt sie den Werth des Unterrichts in das Vielerley, sondern in die zweckmäßigste Auswahl. Sie lehrt so wenig als möglich fürs künftige Vergessen. Daher hüte sich jeder Lehrer 1) von seiner eignen Neigung für gewisse Kenntnisse verleitet, sogleich Alles, was er davon weiß, der Jugend mitzutheilen, und bloß darum weitläufiger zu werden, weil er gerade selbst eine große Menge von Materialien gesammelt hat. Darüber wird gemeiniglich das, was fürs erste weit nützlicher wäre, versäumt.[1]) Eben so wenig gehe er 2) schon da auf systematische Vollständigkeit oder Lückenlosigkeit aus, wo

er Anfänger vor ſich hat, und bedenke, daß dieſelbe für den Zögling gar keinen Werth haben kann, die Ueberladung mit Kenntniſſen hingegen das ſicherſte Mittel iſt, das Brauchbare über dem Unbrauchbaren in Vergeſſenheit zu bringen.[2]) Und wenn gleich 3) die eigne Neigung des Lehrlings das Lehren ſehr erleichtert; ſo laſſe man ſich doch, da ſie von ſehr zufälligen Umſtänden abhängen kann, ſelbſt dieſe nicht verleiten, durch eine ganz unzweckmäßige Ausführlichkeit bey einer Sache ihn deſto mehr in andern Kenntniſſen zu verwahrloſen.[3])

Anmerk. 1) Der Lehrer ſey bey dem Unterricht der Jugend überhaupt vor nichts ſo ſehr auf ſeiner Hut, als vor ſeiner eignen Neigung. Er lehrt ſonſt unfehlbar theils verkehrt, theils zu viel. Der philoſophirende Kopf philoſophirt mit Knaben bey der Geſchichte über die beſte Regierungsform; der Literaturfreund häuft Büchertitel auf Büchertitel; der kritiſche Philologe Leſearten — Alles ohne Zweck. Er denkt nur an ſich, hört nur ſich, und verliert den Schüler zuletzt ganz aus dem Auge.

2) Am meiſten hat man ſich vor dieſem Fehler bey hiſtoriſchen Gegenſtänden zu hüten. Aber mancher Lehrer will durchaus nichts untergehen laſſen, was er einmal in ſeine Collectaneen eingetragen hat!

3) Nichts iſt veränderlicher, als die Neigung der Jugend. Sie will immer etwas Neues. Einigermaßen kann man dieſe Neigung befriedigen, wenn man häufig die Form ändert, etwas Anderes vorzunehmen ſcheint, nicht allzu weitläufige Lehrbücher wählt. Neue Penſa beleben immer den Fleiß aufs neue. Nur nicht zu viel Nachgiebigkeit, beſonders bey Jünglingen; nicht zu viel Achten auf ihre Klage, daß etwas zu trocken ſey, ihnen nicht gefalle, Langeweile mache, u. ſ. w. Anſtatt ſogleich etwas Neues zu nehmen, bemühe man ſich vielmehr, Luſt für das Vorliegende zu wecken. Sonſt werden ſie alle Monat etwas Neues haben wollen.

Zuweilen erwacht in jungen Leuten plötzlich eine außerordentliche Neigung zu einer Wissenschaft, z. B. Mathematik, Naturgeschichte. Das lasse man sich doch einen Wink seyn. Denn sie werden zu der Zeit außerordentliche Fortschritte machen. Der Privatlehrer kann solche Momente noch weit leichter als der öffentliche benutzen. N.

13.

Gründlichkeit. Weises Säumen.

Hiernach ist die so oft wiederholte Regel, gründlich zu lehren, zu beurtheilen. Der Begriff ist relativ, und bedeutet etwas Anderes, wenn vom Unterricht solcher Lehrlinge, deren Verstand gereift ist, etwas Anderes, wenn von Anfängern die Rede ist. Im ersten Falle verbindet man gewöhnlich damit die Idee einer wissenschaftlichen Form, eines tiefen Eindringens in die ersten Grundbegriffe, eines systematischen Ueberblicks der ganzen Wissenschaft oder Kunst.[1]) Im zweyten Falle kann gründliches Lernen bloß bedeuten: das Gelernte recht wissen, deutliche Vorstellung und sichere Kenntniß davon haben, kein nothwendiges Glied überspringen; und es wird dann nur dem unsichern und oberflächigen Wissen entgegenstehen.[2]) Der Elementarunterricht kann nur das letztere beabsichtigen. Er soll sich eben deßhalb alles dessen, was für eigentliche Gelehrte gehört, was Vorkenntnisse voraussetzt, was erst unter der Bedingung eines absichtlichen Studiums nützlich ist, enthalten. (10.) Dagegen soll man langsam eilen, Zeit zu verlieren scheinen, um sie hernach zu gewinnen; nicht eher von einem zum andern fortschreiten, als bis man ganz gewiß ist, daß jenes vollkommen aufgefaßt und der Seele klar geworden sey; nicht eher der Kraft eine neue Thätigkeit anmuthen, als man sicher seyn kann, daß die zum Grunde liegende vollkommen geübt und zur Fertigkeit erhöht sey; wenig auf einmal lehren, wenig fordern, aber es mit dem Wenigen recht genau nehmen, und es zum unverlierbaren Eigenthum des Verstandes und bey historischen

Sachen des Gedächtniſſes machen. So wird ein guter Grund gelegt. [3]) Dieſe Gründlichkeit ſetzt aber einen Lehrer voraus, der theils Geduld genug beſitzt, eine Sache hundertmal zu ſagen, und dieſelbe Uebung, ſelbſt im Mechaniſchen, ſehr oft zu erneuern; theils der Sache, die er lehrt, ſelbſt vollkommen mächtig iſt, von jedem Begriff, jedem Worte, deſſen er ſich bedient, ſelbſt eine klare und deutliche Vorſtellung hat. Daher wird er ſich ſtets genau und gründlich vorbereiten, was bey dem ſo verkehrten Dünkel, für Kinder leicht genug zu wiſſen, von ſo vielen vernachläſſigt wird. [4]) Ohne Vorbereitung wird zwar viel geredet, aber wenig fruchtet der Unterricht. Die Lehrlinge bleiben ſo ſeicht in ihrem Wiſſen, wie der Lehrer ſelbſt ſeicht iſt, und müſſen oft in den folgenden Jahren ſchwer dafür büßen, daß ſie nicht gründlicher und ſtrenger unterrichtet wurden.

Anmerk. 1) Jene ganz unzweckmäßige Gründlichkeit iſt einer der gemeinſten Fehler junger, übrigens nicht ungeſchickter Docenten. Sie kramen aus, was ſie wiſſen. Der Lehrling ſoll ihre Gelehrſamkeit anſtaunen, und thut es auch; lernt aber im Grunde nichts, als allenfalls — etwas Dünkel auf unzuſammenhängende Vielwiſſerey, oder auf Wörter, von denen er keine Begriffe hat.

Bey den erſten Uebungen des Nachdenkens geben oder verlangen manche Lehrer ſtrenge Deductionen; im Religionsunterricht wird über Orthodoxie und Heterodoxie, im erſten Sprachunterricht über Kritik, wohl gar die höhere, im erſten geographiſchen über Staatsverhältniſſe räſonnirt, oder die Volksmenge jedes Städtchens dictirt; die Geſchichte mit weitläufigen Unterſuchungen über Urgeſchichte, Kosmogonie u. ſ. w. angefangen, die Fabellehre zur tiefſinnigen Symbolik gemacht, — und das Alles, weil im Grunde die Lehrer die Sache nicht ſelbſt ſtudirt, ſondern ſich bloß Allerley zuſammengetragen haben.

2) Man hat dieß ſagen wollen, wenn man beſonders in der Peſtalozzi'ſchen Lehrart häufig von einem lückenloſen Unterricht geredet hat. Gleichwohl iſt auch hier nichts zu über-

treiben und die Gründlichkeit des Lehrens nicht mit der absoluten Vollständigkeit zu verwechseln.

3) Entwickelung der Begriffe, besonders durch sokratische Lehrart; Continuität in jeder Materie, bey jeder Uebung; Anhalten der Lehrlinge, von Allem Grund und Rechenschaft zu geben; häufiges Wiederholen dessen, was schon dagewesen ist; stetes Anschließen des Unbekannten an das Bekannte; nicht eher Ruhen, als bis man sicher ist, daß der Schüler seiner Sache, z. B. der Anwendung einer leichten Regel, ganz gewiß ist; — das ist der wahre Geist einer gründlichen Lehrart.

Junge Leute verwöhnen sich oft fürs ganze Leben, wenn ihnen gestattet wird, etwas nur obenhin zu lernen. So wenig der jemals gut Clavier spielen lernt, dessen erster Lehrer es mit dem Richtiggreifen, mit dem Richtigzählen, mit dem Tact, mit der Fingersetzung nicht genau nahm: eben so wenig läßt sich von dem Obenhinlernen der Sprachen, der Geschichte, Geographie, des Rechnens u. s. w. etwas erwarten, wenn der Lehrer nur immer forteilt, nur immer sich dociren und declamiren hört, und, statt der Elemente, hohe Weisheit zu Markte trägt, um mit seinen armen dadurch verwahrloseten Lehrlingen Aufsehen machen zu können.

4) Nirgends wäre vielleicht sorgfältige Vorbereitung und das eigentliche Studium der Methode für einen angehenden Lehrer nothwendiger, als beym Elementarunterricht, und nirgends wird sie gleichwohl für unnöthiger gehalten! Mancher Lehrer glaubt wohl gar, er werde bey den Lehrlingen verlieren, wenn sie bemerken, daß er sich auf die Lection vorbereitet habe, welches doch nur bey manchen Arten der Vorbereitung, z. B. dem bloßen Abschreiben des Vorzutragenden aus andern Büchern und nachmaligem bloßen Ablesen, der Fall seyn würde. Gesetzt auch, die Lehrer hätten die Sachen, und gerade die nützlichsten Sachen, immer bey der Hand: haben sie auch auf die Lehrart gedacht? und ist nicht diese gerade das Wichtigste? Vielleicht sind sie selbst durch viele Umwege zu ihren Kenntnissen und Fertigkeiten gelangt, und führen

nun, unbekannt mit näheren Wegen, ihre Schüler durch eben diese Umwege zum Ziel.

14.

Schädliche und unschädliche Erleichterung des Lernens.

So irrig im Allgemeinen der Grundsatz ist, man müsse der Jugend das Lernen so leicht als möglich machen, weil gerade dann die Kräfte am wenigsten geübt werden und keine Stärke gewinnen können; so giebt es doch ein gewisses Erleichtern, wodurch so wenig der Sicherheit als Gründlichkeit des Wissens Eintrag geschieht. Dieses Erleichtern besteht freylich nicht im Ersparen aller Anstrengung, im Wegräumen aller Schwierigkeiten. Nur von der Erleichterung ist die Rede, wobey man 1) nichts fordert, was noch über die Kräfte des Lehrlings hinausgeht, ihn unverhältnißmäßig anstrengen, er aber Lust und Muth verlieren würde; wobey man 2) seinem Fleiße zu Hülfe kommt und ihn auf den unbekannten Weg bringt; daher 3) je ungeübter er ist, desto mehr seine Beschäftigungen leitet, ihn denken und arbeiten lehrt, so lange er es noch bedarf; ihm die Hülfsmittel an die Hand giebt, statt sie ihn selbst suchen zu lassen, da er denn oft durch Zufall gerade die untauglichsten wählt; 4) auf Mittel sinnt, wie besonders das, was ihm bey fehlerhaften oder schwachen Naturanlagen schwer wird, etwas leichter werden könne, z. B. alles Merken und Auswendiglernen; daher auch 5) vorzüglich diejenigen Seelenkräfte übt, ohne deren Vollkommenheit alles weitere Lernen unendlich schwer werden muß; endlich auch 6) durch Aufmunterung langsameren Köpfen Muth macht und ihnen dadurch das Schwerste erleichtert. [1]) — Die von einigen Methodikern angepriesene Erleichterung durch tabellarische Methode kann bey dem ersten Unterricht nur mit vieler Einschränkung gebilligt werden, dagegen in reiferen Jahren allerdings ihren Nutzen haben. [2]) Weit wichtiger ist aber die Anordnung und

Folge der Materien, wobey besonders bey Anfängern der weitschichtige und schwerfällige Gang des Lehrbuchs (z. B. der Grammatik) oft verlaßen und ein naturgemäßerer gewählt werden sollte.

Anmerk. 1) Man vergleiche hier, was bereits in der Erziehungslehre über die Uebungen der verschiedenen Erkenntnißkräfte gesagt ist. (Th. 1. §. 43. ff.) Die nähere Anwendung der in diesem §. gegebenen Regeln wird übrigens in der speciellen Methodik vorkommen.

2) Die tabellarische und Literalmethode, welche man auch zuweilen die Hähnsche oder die Felbigersche nennt, und deren nähere Beschreibung in Hähn's Abhandlung von der Literalmethode, (Berlin 1777.) so wie eine sehr gründliche Kritik in der freymüthigen Beurtheilung der östr. Normalschulen (Berlin 1783.) nachzusehen ist, machte eine kurze Zeit großes Aufsehen in Deutschland, und schien Manchen das Arcanum aller Lehrweisheit zu enthalten. In den kleinsten Dorfschulen sah man lange Tabellen, mit einzelnen Anfangsbuchstaben angeschrieben. Durch diese sollte sich die Erinnerung an das Wort und dadurch an den Begriff knüpfen. Einiges philosophische Nachdenken über den Entwickelungsgang der jugendlichen Seele, die nicht vom Allgemeinen zu dem Einzelnen, sondern umgekehrt fortschreitet, so wie die Beobachtung, daß Kinder fast nichts als Wörter in den Kopf bekamen, hätte noch früher davon zurückbringen sollen.

Recht gebraucht sind Tabellen vortreffliche Hülfsmittel des Lernens. Sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf; sie geben eine allgemeine Uebersicht und lassen mit Einem Blick das zurückgelegte Feld überschauen. Bey Jünglingen wird man sich ihrer daher mit großem Nutzen bedienen können, z. B. bey der Naturgeschichte, der Weltgeschichte, um den Synchronismus, Familienverhältnisse u. s. w. anschaulich zu machen. Der Lehrer selbst wird auch sehr wohl thun, wenn er seinen Vortrag

bey der Vorbereitung tabellarisch ordnet, wo es der Gegenstand zuläßt.

15.

Der Unterricht erwecke Theilnahme.

Kein Unterricht frommt, der den Lehrling gleichgültig läßt. Auch das Schwierigste wird leicht und angenehm, wenn der Lehrer die Theilnahme (Interesse) an den Lehrgegenständen zu wecken und zu unterhalten versteht. Nur dadurch wird er die Aufmerksamkeit des Lehrlings festhalten, ohne welche kein Lehren gedeihen kann. Langweilig zu seyn — hat man sehr wahr gesagt — ist die ärgste Sünde des Unterrichts. So lange sich der Lehrling in dem Zustande einer innern auf das Lehrobject gerichteten Thätigkeit befindet, und die natürliche fast instinctartige Wißbegier befriedigt wird; er selbst wahrnimmt, daß ihm das Bemühen, zu fassen, was man ihn gelehrt hat, gelingt; jede ihm gegebene Aufgabe den Trieb weckt, sie zu lösen, — so lange kann man jener Theilnahme gewiß seyn. Durch Zwang, Unwillen, Ungeduld des Lehrers wird sie vernichtet. Jeder Anstrengung der Kraft einen Lohn verheißen, ist eben so verkehrt. Nicht von Furcht, nicht von Hoffnung, von dem Gegenstande selbst und dem Gefühl der zunehmenden Kraft und Geschicktheit muß das Interesse ausgehen. Je mehr sich dieß aber in dem Lehrer selbst zeigt, je lebendiger sein Vortrag ist und ihm die Liebe zur Sache angeweckt wird, desto weniger wird es auch bey den Lernenden vermißt werden.

Anmerk. 1) Mehrere Mittel, die so oft in Schulen und auch in der Privaterziehung angewendet werden, um Aufmerksamkeit und Interesse, wie man meint, anzuregen, wohl gar zu erzwingen, sind geradezu verwerflich. Dahin gehören folgende:

a) Der Zwang. Alles Lernen setzt eine gewisse Anstrengung voraus; Anstrengung aber wider Willen und wider

die Neigung macht es zu lästig. Im früheren Alter kann dadurch alle Lernlust unterdrückt werden. Deßwegen ist nicht nöthig, zu warten, bis Kinder selbst Lust äußern, Lehrstunden zu nehmen, wie Einige vorgeschlagen haben. Daß sie etwas lernen müssen, müssen sie glauben. Sobald es zur angenehmen Beschäftigung gemacht wird, hört es auf, Zwang zu seyn, und Kinder können dann oft den Glockenschlag nicht erwarten, der sie zur Schule ruft.

b) Unwille und Ungeduld, absichtliches Erschweren, störriges Bestehen auf Beantwortung von Fragen, die das Kind nun einmal nicht zu beantworten weiß, oder unthätiges Lauern des Lehrers auf die Antwort, wobey er höchstens ein dumpfes Nu! ertönen läßt; Unterbrechen des Vortrags durch Schelten und Schimpfen über jeden Fehler, und was der üblichen Lehrweisen solcher Männer, die ihr Amt ohne Interesse treiben, mehr sind, — das Alles kann nur träge und verdrießliche Schüler machen.

c) Eben so verkehrt ist aber das Erzwingen eines momentanen Fleißes durch Verheißungen, — z. B. die Stunde früher schließen, morgen frey geben, eine Arbeit erlassen, oder etwas Fremdes vorlesen zu wollen, wenn der Schüler nur so gut seyn wolle, eine halbe Stunde ruhig und aufmerksam zu seyn. Dadurch wird das Interesse nur immer mehr von dem, was gelernt werden soll, abgelenkt; und solche elende — leider noch immer zu häufige Hülfsmittel sind allemal nur Beweise der Unbeholfenheit des Lehrers.

2) **Zweckmäßige Mittel, für den Unterricht zu interessiren, sind folgende:**

a) Man lehre nichts, ohne daß man die Lehrlinge, so weit es ihnen nur irgend begreiflich gemacht werden kann, den Gewinn für ihre innere und äußere Bildung hat einsehen, und sie aus kleinen Erfahrungen merken lassen, wie eine Kenntniß und eine Fertigkeit zur andern führt. Auch das Schimpfliche der Unwissenheit in der Sache, die gelehrt wird, muß man ihnen vor das Auge rücken, muß es hoch aufnehmen, wenn sie sich in bekannten Sachen noch Fehler erlauben. — Endlich müssen sie auch gewöhnt seyn, dem Lehrer etwas auf sein Wort zu glauben. Bey Kindern ist das Αὐτὸς ἔφα so bedenklich nicht; und der Glaube an seine Einsicht kann ihnen allein schon Manches wichtig machen, was sie sonst nicht dafür halten würden. Er muß ihnen ein Zeit lang die höchste Autorität seyn.

b) Man lasse es die Lehrlinge bemerken, wie sehr man sich selbst für das, was man lehrt, interessire, es sey nun, weil man von dem Gegenstande selbst begeistert wird, wie dieß bey höheren Wissenschaften, Sprachen, Geschichte, der Fall seyn kann; oder daß man, wenn es dürftige Elemente sind, Theilnahme an den Fortschritten der Kinder ausdrückt und ihnen dadurch die Sache recht wichtig zu machen weiß.

c) Je mehr Seelenkräfte (Verstand, Phantasie, Gedächtniß) beym Unterricht in Thätigkeit kommen, desto interessanter wird er. Dieß geschieht durch die Beförderung der anschauenden Erkenntniß, die nicht bloß bey Objecten der äußeren Sinne, sondern auch bey Verstandesbegriffen anwendbar, und wovon Th. 1. §. 46 — 51. ausführlicher gehandelt ist. Aus eben dem Grunde ist es auch gut, den Sinnorganen der Lehrlinge etwas vorzulegen, z. B. ein Bild, ein Modell, ein Lehrbuch; das Gesagte an die Tafel zu schreiben, sie selbst etwas aufschreiben zu lassen. Dieß fixirt ihre Aufmerksamkeit.

d) Selbstthätigkeit der jungen Leute wird theils durch Anregung ihres Nachdenkens, theils durch allerley Aufgaben, vor und nach dem Unterricht, befördert. S. mehr davon Th. 1. §. 58. und unten §. 17.

e) Von der Lebendigkeit des Vortrags, die auch das Trockendste anziehend machen kann, s. m. §. 22.

f) Auch durch Wetteifer kann die Jugend für das, was sie lernen soll, interessirt werden. Sie lernt das mit Vergnügen, wozu sie sich durch Lob und Zufriedenheit ermuntert sieht. (Pueri efferuntur laetitia, cum vicerint, et pudet victos. *Cic.*) Im früheren Alter kann es, wo Mehrere unterrichtet werden, nützlich seyn, auch sinnliche Zeichen, z. B. das Wechseln der Stellen (Certiren), das Anstreichen und Gegeneinanderzählen der Fehler, zu Hülfe zu nehmen. Die Gefahr, welche man von dieser Benutzung des Ehrtriebes gefürchtet hat, ist völlig ungegründet und gehört zu den Uebertreibungen mancher pädagogischen Theoretiker. S. Th. 1. §. 105. ff.

16.

Verbindung mehrerer Zwecke beym Unterricht.

Oft kann auch der Unterricht mehrere Zwecke zu gleicher Zeit beabsichtigen. Wenn gleich für jeden Lehrgegenstand hauptsächlich Eine Kraft der Seele in Anspruch

zu nehmen ist, — sey es der Verstand, das Gedächtniß, das Gefühl — so kann er doch zu gleicher Zeit als erregend und übend für andere betrachtet werden. Gerade dadurch wird das Harmonische in der Ausbildung des Menschen erreicht und die Theilnahme selbst mehr geweckt und erhalten. Auch wird die Verbindung mehrerer Zwecke unbeschadet der Hauptsache versucht werden können, so lange nur der jedesmalige Hauptzweck des Unterrichts immer die vorherrschende Idee bleibt, und man sicher ist, nicht durch die Mehrheit der Zwecke zu sehr zu zerstreuen. Wo der Hang dazu groß ist, muß man sich allerdings bemühen, die Thätigkeit möglichst zu concentriren.

Anmerk. Die nähere Anleitung zur Anwendung dieser Regel bey verschiedenen Gegenständen des Unterrichts weiter unten. Hier nur einige Beyspiele:

1) Man mache Uebungen, die an sich bloß mechanisch sind, sobald die erste Schwierigkeit überwunden und die technische Fertigkeit erworben ist, zugleich zu Beschäftigungen des Verstandes; z. B. wenn man beym Unterricht im Lesen oder Schreiben zugleich nützliche Lese- und Schreibmaterialien wählt.

2) Indem man Hülfskenntnisse lehrt, versuche man zugleich, den höheren Zweck, zu dem sie künftig dienen sollen, vorzubereiten; z. B. bey der Erlernung fremder Sprachen schon Interesse für das, was darin gelesen, oder übersetzt und geschrieben wird, zu erwecken; man wähle den Stoff nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Jugend aus, und so mache man unvermerkt mit manchen nützlichen historischen oder andern Kenntnissen bekannt.

3) Man verbinde die Erlernung einer Sprache mit der Uebung einer andern, begnüge sich z. B. beym Uebersetzen nicht, daß der Sinn allenfalls richtig aufgefaßt werde, sondern sehe auch darauf, daß die Fertigkeit, sich in der Sprache, in welche übersetzt wird, deutlich, bestimmt und schön auszudrücken, dabey zugleich gewinne.

17.

Verbindung der Selbstbeschäftigung mit dem Unterricht. Vorbereitung. Wiederholung.

Sehr häufig wird bey dem Lehren die Thätigkeit der Seelenkräfte des Schülers durchaus nur empfangend und auffassend geübt. Desto mehr bestrebe man sich, sowohl während des Unterrichts, als vor und nach demselben auch die active und productive Kraft in Anspruch zu nehmen.[1] — Während des Unterrichts geschieht dieß überhaupt durch stete Anregung und Uebung irgend eines Seelenvermögens zum Selbstbemerken, zum Mitdenken, zum eignen Urtheil, zur Prüfung des Vorgetragenen, — also der sinnlichen und geistigen Aufmerksamkeit, der Urtheilskraft, des Scharfsinnes, des Witzes. (Die Mittel s. Th. 1. §. 54—63.) Außerdem giebt es auch so manche unmittelbare Beschäftigungen selbst der äußeren Thäigkeit, z. B. Niederschreiben des Wichtigsten; Anschreiben an die Wandtafel, die in keinem Lehrzimmer fehlen sollte; zusammenhängendes Erzählen, zur Wiederholung dessen, was eben vom Lehrer gesagt ist; nach und nach auch wohl Versuche im eignen Vortrage eines Gegenstandes. — Außer den Lehrstunden befördert man die Selbstthätigkeit 1) durch die zur Pflicht gemachte Vorbereitung, wo sie nur immer möglich ist, welche den Schüler zugleich seine Schwächen und seine Kräfte kennen lehrt, 2) durch Memoriren dessen, was nothwendig ins Gedächtniß gefaßt werden muß, wenigstens zu wissen sehr nützlich ist. (Die Mittel zur Gedächtnißübung s. Th. 1. §. 56. 57.) Hierzu müssen 3) häufige Aufgaben schriftlicher Arbeiten von allerley Art kommen, theils als Wiederholung des Gehörten oder Gelesenen, theils als Aufsätze über neuerlich Gelesenes oder Abgehandeltes.[2] Man veranlasse endlich auch 4) das eigne Studium mancher wissenschaftlichen Gegenstände, die eben so gut, oft besser noch, durch eignen Fleiß als durch

Vordociren erlernt werden; deßgleichen bey dem Sprachunterricht das Selbststudium mancher Schriftsteller, neben denen, welche öffentlich erklärt werden. — Von allen diesen Seiten kann der Privatlehrer, wegen der kleineren Zahl der Lehrlinge, oft weit mehr leisten, als der Schulmann, wie weiter unten gezeigt werden soll.

Anmerk. 1) Veranlassungen zur Selbstthätigkeit außer den Unterrichtsstunden sind eben so wichtig, oft noch wichtiger und folgenreicher, als der Unterricht selbst. Der Lehrling lernt gerade da, wo er seiner eignen Kraft überlassen ist, fast am meisten, und schreitet am sichtbarsten fort. Nur muß auch der Privatfleiß unter Leitung geschehen, und nicht von einem bloßen „Nehmt etwas vor! Beschäftigt euch!“ erwartet werden, wodurch der Lehrer oft nur sich vor der Störung sichern will. Kleinere Kinder sind freylich noch nicht fähig, sich selbst zu beschäftigen, etwa Gedächtnißübungen und manche mechanische Fertigkeiten, Schreiben, Zeichnen, Copiren u. s. w., ausgenommen. Letzteres, das Copiren recht guter Stücke, und frühe Anlegung kleiner Collectaneenbücher, ist mitunter weit nützlicher, als unaufhörliches Lesen. Solcher Collectaneenbücher, oder wenn man lieber will Ideenmagazine, Journale der Lectüre, kann es verschiedene geben; z. B. ein historisches, ein poetisches, ein prosaisches, ein französisches, lateinisches. Ist eine leere Stunde da, so hat dadurch der Zögling immer irgend ein Geschäft, das wenigstens nützlicher ist, als Langeweile. Kinder haben übrigens noch immer das Bedürfniß, daß man mit ihnen arbeite. Ihr Privatfleiß wird sonst gar zu leicht ein bloßes Stillsitzen, allmähliges Einschlafen, oder höchstens gedankenloses Lesen. Je mehr sie aber heranwachsen, desto mehr muß man auf ihre zweckmäßige Selbstbeschäftigung bedacht seyn, und ihren Privatfleiß, namentlich auch durch das Beyspiel seines eignen Privatfleißes, zu beleben suchen.

Ueber die verſchiedenen Arten der Beſchäftigung bemerke man:

a) Die Vorbereitung iſt deßwegen ſo wichtig, weil der Schüler ſich dabey ſelbſt helfen und anſtrengen, ſelbſt denken, Verſuche machen, Hülfsmittel aufſuchen muß. Dabey bemerkt er auch am erſten, wie viel ihm noch fehlt. Beym Unterricht in fremden Sprachen iſt ſie leichter, als bey dem wiſſenſchaftlichen. Auch der Knabe kann ſchon Wörter ſammeln, im Wörterbuche aufſchlagen, ſie logiſch oder etymologiſch ordnen, über die Conſtruction nachdenken, hiſtoriſche Erläuterungen ſammeln. Bey Wiſſenſchaften kann er ſich wenigſtens mit dem folgenden Abſchnitt des Lehrbuchs bekannt machen, wenn ein ſolches zum Grunde gelegt wird.

b) Wörtliches Memoriren wird jetzt eben ſo ſehr verſäumt, als vordem übertrieben. Und doch iſt es ſo wichtig, viel im Gedächtniß zu haben, und deſſen gewiß zu ſeyn, beſonders hiſtoriſcher Gegenſtände, auch allgemeiner Regeln, ſelbſt der Formel nach. Ein Vorrath vieler ausgeſuchten Stellen aus claſſiſchen Schriftſtellern in alten und neuen Sprachen iſt überdieß ein trefflicher Schatz, und befördert ſelbſt die Fertigkeit im eignen Gebrauch der Sprache zum Reden und Schreiben. Daher laſſe man junge Leute recht viel auswendig lernen. (S. Th. 1. §. 56. ff.)

c) Schriftliche Wiederholungen haben noch weit mehr Werth, als bloßes Leſen und Wiederleſen des Nachgeſchriebenen, oder deſſen, was in der Lehrſtunde geleſen ward. — Eine beſondre Gattung ſind die Ueberſetzungen aus fremden Sprachen. — Eigne Aufſätze könnten entweder in Ueberſetzungen in fremde Sprachen, oder in eignen Darſtellungen dieſer und jener anderweitig bekannten Materie beſtehen.

d) Man könnte die Lehrſtunden, ſelbſt in Schulen, vielleicht merklich vermindern, wenn man beſonders Jünglinge mehr durch eignen Fleiß ſich ſelbſtthätig fortbilden ließe, und der Unterricht dann mehr in Abfragen und Berichtigen beſtände. Beſonders iſt dieß bey Gedächtnißkenntniſſen zu wünſchen.

S. über dieß Alles die ſpecielle Methodik.

2) Alle ſchriftliche Arbeiten müſſen ſorgfältig nachgeſehen und verbeſſert werden; ſonſt wird nur der halbe Zweck erreicht. Dabey ſcheint es nun ſehr empfehlenswerth,

werth, darauf zu halten, daß sie nicht nur reinlich und nett geschrieben, und in kleine Bücher oder Hefte dem Inhalte nach abgesondert, sondern auch gesammelt und aufbewahrt werden, damit von Zeit zu Zeit alle Fortschritte der Schüler ihnen selbst bemerklich gemacht, und auch denen, welche ein Recht haben, darnach zu fragen, vorgelegt werden können.

Meiners Anweisung für Jünglinge zum eignen Arbeiten, besonders zum Lesen, Excerpiren und Schreiben. Hannover 1791.

18.

Doppelte Lehrmethode.

Die Art und Weise, wie der Unterricht auf den Lehrling, besonders bey allen Gegenständen, zu welchen geistige Kräfte erfordert werden, einwirken muß, wird durch die Natur jener Gegenstände bestimmt. Sie sind in dieser Hinsicht doppelter Art. Einige sind historisch, empirisch und positiv. Sie müssen im eigentlichsten Sinne gelernt, zwar erst mit dem Verstande, aber dann eben so genau von dem Gedächtniß aufgefaßt und bewahrt werden. Der Lehrer, dessen Eigenthum sie durch Beobachtung und Studium geworden sind, muß sie durch Mittheilung zum Eigenthum des Schülers machen. Dieß ist der Fall bey allem, was die Naturwissenschaft, die Geschichte, das Zufällige in den Sprachen, das Positive in allen menschlichen Einrichtungen, Anordnungen und Gesetzen betrifft. Andere Objecte des Unterrichts sind aber philosophischer Art; sie sind in der Natur des Menschen und ihren Anlagen gegründet, und beruhen allein auf den nothwendigen Gesetzen des Denk-, Gefühls- und Begehrungsvermögens. Die sich bildende Vernunft kommt ihnen auf halbem Wege entgegen, und lernt sich selbst an und in ihnen erkennen. Bey diesen ist der Unterricht mehr ein Wecken, Erregen, Entwickeln, Ausbilden. Dieß ist der Fall bey der

gen nicht bloß empfangen, sondern auch selbst bilden und bearbeiten, wenn er sie gleich nicht selbst gefunden hat. Beides aber ist durch bloßes Abfragen nicht möglich." u. s. w. /

19.

Form des Unterrichts.

Die Form, in welcher sich der Lehrer den Lernenden mittheilt, gleicht entweder einem Gespräch (Dialog), und wird dann gewöhnlich die katechetische genannt, oder sie ist eine ununterbrochene, an den Lehrling gerichtete längere oder kürzere Rede, ein zusammenhängender Vortrag (Akroama), welcher sich von dem eigentlichen Unterricht dadurch unterscheidet, daß ihm eben sein wesentlichstes Merkmal, das gegenseitige Mittheilen oder die Gesprächsweise, fehlt. Beide Formen sollten in einer zweckmäßigen Unterweisung eigentlich nie ganz getrennt werden. Es ist selbst für die Erwachsenen kein Gewinn, daß die erstere zu sehr aus ihrem Kreise verschwunden ist, ja wohl gar dessen unwürdig befunden wird, da doch jeder Austausch von Ideen die empfangende und die productive Kraft der Seele in gleichem Grade in Anspruch nimmt, dagegen bloßes Hören und Aufnehmen fremder Ideen ermüdet, ja zuletzt die eigne Denkkraft schwächt.

Anmerk. Das Herkommen beschränkt fast allgemein die erste Form des Unterrichts auf die Schule, wohl gar nur auf die Elementarschule, und eignet die zweyte dem höheren Unterricht an. Daher wird auf Akademieen fast nur vorgetragen; häufig wird sogar buchstäblich nur aus dem Heft des Lehrers vorgelesen, und die Lernenden sind bloß Zu-Hörer und Nach-Schreiber. Den Nutzen von Examinatorien, Disputatorien sehen meist nur die Verständigsten und Lehrbegierigsten ein, und scheuen sich dann nicht, sich von Zeit zu Zeit wieder in die Schulsphäre zurückzuversetzen. Im Volksunterricht sogar ward das Akroama (die Predigt) die Hauptform. Die Kate-

chese ist allenfalls noch den Kinder geblieben und in die unbequemeren Stunden verwiesen. So bildete das Alterthum seine Schüler nicht. Die größten Männer lehrten nicht vom Katheder; viel häufiger peripatetisch durch Unterredung. Selbst die tiefsinnigsten Materien haben sie bekanntlich in ihren Schriften in dialogischer Form abgehandelt. — Eine Schule, in welcher das eigentliche Dociren stets an der Ordnung ist, erzieht schwerlich viel selbstdenkende und, durch eignes Arbeiten an ihrer Bildung, gründlich gewordene Schüler; allenfalls Vielwisser. Aber freylich ists für den Lehrer leichter, aus dem Heft vorzutragen und höchstens einmal zu repetiren, als in einem steten Gedankenverkehr mit seinen Schülern begriffen zu seyn. Wem es aber ein Ernst um ihre Bildung ist, der hört nicht auf, beides stets mit einander zu verbinden.

20.

Katechetische Lehrform.

Die katechetische Lehrform unterscheidet sich von der akroamatischen durch die stete Wechselwirkung des Lehrers auf den Schüler, des Schülers auf den Lehrer. Sie besteht aus Reden, Fragen und Antworten. Denn der Frage muß in der Regel länger oder kürzer die Rede vorhergehen. Die Lehrart ist heuristisch, wenn sie gesprächsweise das Unbekannte oder nur dunkel und verworren Gedachte auffinden lehrt oder zum deutlichen Bewußtseyn bringt, was schon in der Seele des Hörenden lag; sie ist dokimastisch, wenn sie prüft, auf welcher Stufe der Schüler überhaupt oder in einer besondern Art von Kenntnissen steht; sie ist repetitorisch, wenn sie nur das Aufgegebene oder Vorgetragene abfragt. In jedem dieser drey Fälle läuft alles auf die Geschicklichkeit hinaus: 1) recht zu fragen; 2) die Antwort gehörig zu behandeln; 3) der Leitung des Gesprächs stets mächtig zu bleiben.

Anmerk. In dem Namen der Katechetik liegt so wenig der Begriff des Erotematischen als der des Dialogischen. Denn das Stammwort (κατηχέω) bezeichnet bloß ein Ansprechen (adsonare), also eine Anrede an den Schüler, und die Katechesen der ältesten Zeiten waren auch wirklich Anreden, Vorträge; die Katechumenen waren überhaupt Personen, die unterrichtet wurden. Da zum Elementarunterricht aber keine Form besser paßt, als die Frage und Antwort, so hat nach und nach das Wort diesen Nebenbegriff bekommen, so wie man auch gewöhnlich bey katechetischem Unterricht und bey Katechismen als Lehrbüchern an religiösen Unterricht denkt, wiewohl jeder Gegenstand katechetisch behandelt und für jede Wissenschaft ein Katechismus (ein Elementarbuch) geschrieben werden kann. Es versteht sich, daß hier das Wort in der weitesten Bedeutung, in Beziehung auf alle Lehrgegenstände, genommen wird. Lehrbücher der Katechetik sind: Miller's Anweisung zur Katechisirkunst. Leipzig 1787. Mich. Ignaz Schmidt's Katechist. Bamberg 1784. J. W. Schmidt's Katechetisches Handbuch, 3 Theile. Jena 1798. *Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik (von Dinter). Neust. 1801. M. A. A. G. Steiner Allgemeine Katechetik, Th. 1. (Mehr ist nicht erschienen.) Breslau 1802. Vit. A. Winter Religiös-sittliche Katechetik. Landshut 1811. N. A. 1816. H. Müller Lehrbuch der Katechetik, mit besonderer Hinsicht auf den Religionsunterr. Altona 1816.; nebst C. Carstensen Handbuch als Commentar dazu. Altona 1821. F. H. C. Schwarz Katechetik. Gießen 1818. J. C. F. Baumgarten's Katechisirkunst. Altona 1822. E. Thierbach Handbuch der Katechetik, 2 Thle. Frankenhausen 1822. 23. Desselben Lehrbuch der Katechetik. Hannov. 1830. Desselben Katechisirkunst, eine theoretisch-praktische Anleitung zur Erwerbung der Fertigkeit im Katechisiren, 5 Thle. Nordh. 1826—31. A. Ludewig Anweisung zum religiös-kate-

chetischen Unterrichte, 2 Thle. Wolfenb. 1826. 28. Gotth. Hartung Katechetenschule zum Lehren u. Lernen, 3 Thle. Leipzig 1827. Die katechet. Magazine von Lang, (7 Thle. 1781 — 91.) und Gräffe (3 Theile. 1789 — 92.); — des Letzteren Kat. Journ., (4 Thle. 1793.) und Desselben Vollständiges Lehrbuch der allgem. Katechetik, 3 Bde. Göttingen 1795 — 1799. H. Gräfe Archiv für das praktische Volksschulwesen. Jena 1823. J. P. Rossel Allgemeine Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. Aachen 1824. ff. G. W. Block Revision der Katechisirkunst zur Verbesserung ihrer Theorie und Ausübung. Hannover 1805. P. H. Schüler Geschichte des katechetischen Religionsunterrichtes unter den Protestanten (bis 1762). Halle 1802. Versuch einer Geschichte der katechetischen Lehrart, in Carstensen's Zeitschrift für das Volksschulwesen, Bd. 2. Heft 1. Die meisten dieser Schriften beziehen sich indeß hauptsächlich auf moralisch-religiöse Gegenstände, und sind, besonders die Gräffschen, prüfend zu benutzen. Anfängern sind besonders die Werke von Dinter, Ludewig und Thierbach's Handbuch sehr zu empfehlen. Man vergleiche auch die Bemerkungen über die Methodik des Examinirens; Grundsätze, am Ende des 2ten Theils.

21.

Gesetze der katechetischen Lehrform.

Wenn gleich der jedesmalige Zweck des katechetischen Unterrichts, je nachdem er mehr entwickeln, prüfen oder wiederholen soll, so wie die Beschaffenheit der Lehrlinge den Lehrgang und die ganze Einrichtung verschiedenartig modificirt, so sind doch die Hauptgesetze in der Natur der Methode selbst gegründet. Verhilft gleich ganz vorzüglich bey ihr viele Uebung erst zur Fertigkeit, so ist doch Kenntniß der Regel schon darum nicht überflüssig, weil sie das, was man will und thut, zum deutlichen Bewußtseyn bringt, und vor vielen Fehlern bewahrt. Jeder katechetische Unterricht hat nun zwey

Hauptgeſchäfte: das Fragen, und die auf die Fragen erfolgende Antwort zu behandeln. Was 1) die Fragen betrifft, ſo ſoll jede a) deutlich, b) beſtimmt, c) einfach, d) kurz, e) die Seelenkraft des Gefragten aufregend, ſpannend, übend ſeyn. Nicht minder wichtig, und für den Ungeübten noch ſchwieriger, iſt 2) die Behandlung der Antwort, wobey es, vorausgeſetzt, daß überhaupt eine Antwort erfolge, zu beachten iſt: a) wie man zu verfahren hat, wenn ſie richtig war, b) wenn ſie Berichtigung bedarf, und wodurch ſie c) vielſeitig übend und ſelbſt für Gedächtniß und Sprache bildend gemacht werden kann. — Der Gang des ganzen Geſpräches, die Verbindung ſeiner Theile, die Abwechſelung des Dialogs mit der Rede, dieß alles wird durch den Inhalt, den Zweck und die Beſchaffenheit der Lehrlinge beſtimmt.

Anmerk. 1) Bey keiner Form des Unterrichts muß der Lehrer ſo viel durch die Praxis lernen, als gerade hier. Sie giebt allein Gewandtheit, und wird zu einer Art von Kunſtfertigkeit, die keine Theorie geben kann. Bey Manchen findet ſich indeß ein faſt angebohrnes katechetiſches und ſokratiſches Talent. Dennoch verſchmähe keiner die Regeln und die guten Muſter.

2) Zu dem, was im §. nur kurz angedeutet iſt, hier noch einiges zur Erläuterung und Verdeutlichung.

A) Die Fragen betreffend:

a) Die Deutlichkeit geht theils aus den eignen deutlichen Vorſtellungen des Fragenden, theils aus der Verſtändlichkeit ſeiner Worte hervor. Sie iſt relativ, je nachdem der Gefragte mehr oder minder gebildet, ſchon an allgemeine Begriffe gewöhnt, oder noch ganz im Sinnlichen befangen iſt.

b) Die Beſtimmtheit ſchließt allen Doppelſinn, ſo wie alles aus, was zu keiner beſtimmten Antwort geeignet iſt, weil die verſchiedenſten Antworten zu gleicher Zeit richtig ſeyn können. (Was müſſen wir alles thun, um glücklich zu werden? — Was wünſcht ſich der Menſch? — Sind Reichthümer auch wahre Güter zu nennen? — Wie vielerley haben wir bey dieſer Materie zu bemerken?)

c) Die Einfachheit bewahrt vor vielgliedrigen zusammengesetzten Formeln. Je elementarischer der Unterricht, desto nothwendiger ist sie. (Sollte das Leben wohl das höchste Gut seyn? — und wenn es dieß wäre — wenigstens unter den irdischen Gütern — was würde daraus folgen, und welche Anwendung würde davon zu machen seyn?)

d) Die Kürze, so weit sie mit der Deutlichkeit bestehen kann, schließt alles Weitschweifige, allen leeren Schmuck, alles Gesuchte aus, ohne die Trockenheit nothwendig zu machen.

e) Die Hauptsache bleibt aber, daß durch die Fragen ein reges Spiel der geistigen Kräfte veranlaßt werde. Sie müssen die Aufmerksamkeit spannen — das Nachdenken beschäftigen — den Trieb, das Rechte zu finden, selbst durch die Schwierigkeit erhöhen. Die oft absichtlich veranlaßte fehlerhafte Antwort muß die Selbsterkenntniß befördern. Selbst wenn nur Wiederholung des Erlernten der Zweck ist, ist doch neben dem Gedächtniß auch Verstand und Urtheil zu üben. (Wir redeten von drey großen Männern? Wie heißen sie? — Besser: Wer nennt mir den Tapfersten, Klügsten, Besten der der drey neulich erwähnten Männer?) Gewöhnliche Fehler von dieser Seite sind:

Häufiger Gebrauch von Fragen, auf die nur Ja oder Nein zu antworten ist, — auf die sich die Antwort von selbst versteht und halb im Traume gegeben werden kann. Zu ihnen gehören auch — die beliebten naiven, im Grunde aber einfältigen Fragen, die den Schüler versuchen und irre machen sollen. (Zuweilen ist es doch wohl erlaubt, andere zu verleumden? Die Natur ist wohl gar nicht schön? — Nicht wahr, Kinder, euren Eltern habt ihr nichts zu danken?)

Die Erbärmlichkeit mancher Katecheten und Examinatoren, das Wort oder den Namen, den man verlangt, mit den Anfangsbuchstaben zu bezeichnen, oder die Formel halb vorzusagen, dem Gefragten bloß die Endsylbe zu überlassen, und ihn dennoch durch ein Schön! und Richtig! zu belohnen, verdiente hier kaum besonders gerügt zu werden, wenn man sie nicht bloß in Dorfschulen, sondern selbst in Gymnasien noch häufig genug fände.

B) Die Behandlung der Antworten betreffend, so kann

a) zuweilen gar keine Antwort erfolgen, bald aus Mangel an Aufmerksamkeit, bald aus wirklicher verschuldeter oder unverschuldeter Unwissenheit, bald weil die Frage nicht verstanden ist. In den beiden letzten Fällen sey dem Lehrer das Schwei-

gen der Schüler lieber, als das Antworten ohne Sinn und Verſtand, und er gewöhne ſie allenfalls nur, beſtimmt zu ſagen: „Ich weiß es nicht“, oder: „Ich verſtehe die Frage nicht“. Sie iſt dann in andere Worte zu faſſen, oder auf irgend eine Weiſe zu erleichtern.

Erfolgt aber eine Antwort, ſo iſt

b) wenn ſie richtig fällt, zwar in der Regel, doch nicht ohne Ausnahme, weiter zu gehen. Wenigſtens werde die Richtigkeit nicht, wie ſo häufig geſchieht, darein geſetzt, daß der Gefragte gerade die Antwort geben, wohl gar mit eben den Worten antworten ſoll, die ſich der Lehrer aufgezeichnet, oder in einem gedruckten Buche vor ſich hat. Oft iſt die Antwort des Schülers ſubjectiv weit natürlicher und richtiger.

(Geſetzt, man fragt: Wann iſt man tugendhaft? und die Antwort erfolgt: Wenn man immer thut, was recht iſt; ſo wird vielleicht „Falſch!“ gerufen, und vorgeſagt: Man iſt tugendhaft, wenn man den Vorſchriften des Sittengeſetzes unverbrüchlich treu iſt. — Wie können ſich aber Kinder ſo ausdrücken, wenn ſie es nicht erſt eingelernt haben?)

Oft iſt auch die richtige Antwort bloßer Zufall, mechaniſch erlernt, ohne verſtanden zu ſeyn.

c) Bedarf die Antwort Berichtigung, ſo ſind die Fälle wieder verſchieden:

α) Sie iſt zuweilen ganz unrichtig. Der Fehler kann wieder ſehr oft in der Unwiſſenheit, Zerſtreutheit, Unfähigkeit, aber auch in dem Fragenden liegen, der ſich nicht deutlich ausgedrückt, oder dem Gefragten zu viel zugemuthet hat. Beſonders geſchieht dieß oft, wenn man wiſſenſchaftliche Gegenſtände auch ſogleich wiſſenſchaftlich beantwortet haben will, weil man — viel zu früh — in der Frage Kunſtwörter gebraucht hat. Man frage nur der Fähigkeit angemeſſener, und man wird bald beſſere Antworten bekommen.

β) Oft iſt die Antwort halb wahr und halb falſch. Der Schüler ahndet die Wahrheit, — er denkt nur noch nicht deutlich; oder ſein Ausdruck iſt übel gewählt, zweydeutig, ſchief, unbequem; man weiß nicht recht, was er dabey denkt. — In dieſem Falle wiederhole man ſelbſt die Antwort; billige ſie zum Theil; laſſe aber durch weitere Fragen, oder durch Zweifel, Einwürfe, den Gefragten ſelbſt das Wahre von dem Unwahren abſondern; ihn ſelbſt die Gründe aufſuchen; ihn ſelbſt den bequemeren Ausdruck ausfindig machen,

statt ihn durch Tadel niederzuschlagen, oder sogleich das Richtige selbst an die Stelle der unrichtigen Antwort zu setzen.

γ) Oft merkt man dem Antwortenden an, daß er im Traum ist, ob er gleich eine erträgliche Antwort giebt. Er hat im Grunde die Frage nicht gehört, oder sich an allgemeine, ganz unbestimmte Antworten gewöhnt. Man frage dann oft: „Was hab' ich gefragt?" Du sagst Ja — Nein — worauf geht dieß? was bejahst du? wie verstehst du das?

Bey Anfängern ist es vorzüglich nützlich, sie in der Antwort die Frage wiederholen zu lassen. Es ist nicht nur eine vortreffliche Gedächtnißübung, sondern, was noch wichtiger ist, es dient auch zur Uebung und Bildung ihrer Sprache. Sie lernen unvermerkt früher sich sprachrichtig, bestimmt, gewählt ausdrücken. Auch auf fremde Sprachen ist dieß anwendbar, wo man ein Lesestück wiederholend durchfragt.

Frage: Ist es angenehmer, mit freundlichen oder mit unfreundlichen Menschen umzugehen? — Antwort: Mit freundlichen! — aber besser vollständig: Es ist angenehmer, mit freundlichen, als mit unfreundlichen Menschen umzugehen. Frage: Besteht die wahre Glückseligkeit im Reichthum, oder in der Zufriedenheit des Herzens? Antwort: Die wahre Glückseligkeit besteht nicht im Reichthum, sondern in der Zufriedenheit des Herzens. — Weitläufigkeit ist hier am rechten Ort. Nur darf dieß nicht zu lange fortgesetzt werden, und zu einer Weitschweifigkeit führen, die den Lehrer und Schüler ermüdet.

C) Auch die Verbindung des Lehrvortrags mit dem Dialog muß der Gegenstand bestimmen. In der Regel sollte beides stets verbunden werden. Ein ununterbrochenes Gespräch — wie die sokratischen Dialogen — gehört offenbar mehr für gereifte Schüler und Zuhörer. Der Gang des Gesprächs ergiebt sich theils aus der Materie, theils aus dem zum Grunde gelegten Text. Ein planloses Unterrichten führt zu keinem Zwecke. Mehr hiervon im 1. Cap. der speciellen Didaktik.

22.

Akroamatische Lehrart.

Ein ununterbrochener Vortrag, wobey bloß der Lehrer redet (docirt), der Schüler hört, setzt bey letzterem

eine Reife der Jahre und der Verstandesbildung voraus, ohne welche er nicht fähig ist, dem Ideengange zu folgen und die Aufmerksamkeit zu fixiren, ohne in Zerstreuung, wo nicht gar Gedankenlosigkeit zu versinken. Hieraus erklärt es sich, daß so unzählige Vorträge, bey welchen man jene Bedingung vergißt, und sie gleichwohl Zuhörern von den verschiedensten Fähigkeiten bestimmt, fast ohne alle Wirkung bleiben, weil nichts dauernd wirken kann, als was verstanden wird. In dem Unterricht der Jugend ist daher nur sparsamer Gebrauch von dem ununterbrochenen Lehren zu machen, sie jedoch allmählig daran zu gewöhnen, auch der längeren Belehrung mit angestrengter Aufmerksamkeit zu folgen und den Faden nicht zu verlieren. Man wähle daher anfangs nur kurze Sätze, die man sodann gesprächsweise erläutert und entwickelt. Nach und nach werde man länger und periodischer. Klarheit, Deutlichkeit, lichte Ordnung ist weit mehr werth als Schmuck der Rede und blühender Ausdruck, wiewohl es auch eine Kälte und Trockenheit giebt, welche das Verstehen oft eben so wenig befördert, als sie Theilnahme erwecken kann. Erlaubt sey es dem Schüler, den Vortrag bescheiden zu unterbrechen, wo er ihm dunkel geblieben ist. Er werde selbst dazu aufgefordert, und dadurch gewöhnt, seine eignen Gedanken nicht bloß in kurzen Antworten, sondern auch frey, zusammenhängend, periodisch ausdrücken zu lernen. Je mehr übrigens der Unterricht akroamatisch wird, desto öfter trete die Wiederholung ein.

Anmerk. Die Wiederholung wird von den meisten Lehrern, besonders auch im reiferen Alter der Lehrlinge, viel zu sehr versäumt. Sie dociren viel lieber immer fort, hören nur sich selbst, und sind vollkommen zufrieden, wenn der Schüler emsig nachschreibt. (S. §. 23. Anm. 1.) Und doch hilft ohne stetes Wiederholen das Lehren wenig; am allerwenigsten auf Schulen, wo sich, bey der Menge der Stunden und der Gegenstände, nichts tief einprägt, was nicht immer wieder im Gedächtniß aufgefrischt wird.

23.
Lebendigkeit des Unterrichts.

Beide Lehrarten unterstütze die Lebendigkeit des Lehrers. An dieser Lebendigkeit, durch welche mancher weniger kenntnißreiche Lehrer oft mehr nützt, als mancher tiefgelehrte Mann, ist allerdings auch, wie so vieles, was den tüchtigen Lehrer macht, Naturanlage, angebohrnes Talent. Heiterkeit des Geistes, Kraft und Leben selbst in dem Sprachorgan und den Gebehrden, Munterkeit, gute Laune, das Alles läßt sich durch Studium und Kunst schwer erreichen. Nur glaube keiner, daß es dabey, wie sich Manche einzubilden scheinen, allein oder vorzüglich auf äußere Lebhaftigkeit, lautes Schreyen, Declamiren, Gesticuliren, Schnellsprechen, wohl gar auf Spaßmachereyen ankomme. Ist nur die Stimme des Lehrers nicht matt und einschläfernd, das ganze Wesen nicht mürrisch, nicht ängstlich, das Auge nicht, statt auf die Lehrlinge gerichtet zu seyn, nur auf Heft und Buch hinstarrend; wird das Lehren oder Vortragen nur nicht ein monotonisches Hersagen, langweiliges Abfragen, oder wohl gar ein Ablesen und Dictiren: [1]) so kann auch der seinem Naturell nach sanfter, ruhiger, selbst langsamer sprechende Mann durch eine den Geist der Jugend aufregende, eingreifende, durch Stoff und Neuheit in Ideen und Wendungen Theilnahme erweckende Methode, ja selbst durch das, was man wohl trockene Laune nennt, Leben genug in seinen Unterricht bringen. Habe er nur Gewandtheit und Geduld, alles so lange zu drehen und zu wenden, bis es verständlich ist. Wisse er nur dem Wichtigeren, selbst durch Langsamkeit der Sprache, eine gewisse Feyerlichkeit, und durch etwas Imponirendes im Ton Nachdruck zu verschaffen; gewöhne er sich nur, bey Erinnerungen und Verbesserungen der Fehler des Einzelnen laut zu sprechen, damit es alle verstehen können; [2]) am rechten Orte auch wohl einen humoristischen Einfall, eine launige Anmerkung, eine feine Ironie anzubringen; — merke man es ihm nur an,

daß er mit ganzer Seele in seinem Geschäft lebt und es mit Liebe treibt, selbst darin fortarbeitet, überall seiner Sache vollkommen gewiß ist, sich der Fortschritte freut, Alles auf die rechte Art anzugreifen versteht; — unterscheide er nur die Lehrlinge nach den Jahren; werde im guten Sinne mit Kindern Kind, mit Jünglingen Jüngling: und er darf gewiß seyn, daß ein solcher Unterricht weit mehr fruchten werde, als der Unterricht des seichten Schreyers. Gesetzt auch, er schiene dem ersten Eindruck nach den Schülern zu trocken, zu ernsthaft zu seyn, sie werden ihn bald nach seinem wahren Werthe zu würdigen wissen. Uebrigens ist auch die äußere Haltung nicht gleichgültig. Es belebt den Unterricht, wenn der Lehrer, statt unbeweglich auf dem Lehrstuhl zu sitzen, bald steht, bald umhergeht, vor den Lehrling hintritt, ihn ins Auge faßt. Ueberhaupt aber muß, wo mehrere zugleich, wie in allen Schulclassen, unterrichtet werden, die Disciplin (Regimen) stets der Methode zur Seite stehen. [3])

Anmerk. 1) Die Methode, Alles zu dictiren, ist freylich, wenn man einmal das Lehrstück ausgearbeitet oder aus irgend einem Buche abgeschrieben hat, die bequemste, aber auch gewiß für Schüler die verkehrteste von der Welt. Was bedarf es denn dazu eines Lehrers? Man dürfte ja nur Buch oder Heft hingeben, und haben wir dazu nicht Lehrbücher genug? Was Wyttenbach in der Vita Ruhnkenii, p. 75. sq., für das Dictiren gesagt hat, bezieht sich auf Akademieen, und bedarf auch da noch großer Einschränkung. — Wie viel Zeit geht nicht dadurch verloren! Der Schüler glaubt nur gar zu bald, daß er viel wisse, wenn er viel geschrieben hat. — Das Nachschreiben kann mitunter nützlich seyn. Nur muß es geleitet, und eine förmliche Anweisung dazu sollte, bis Uebung da ist, nie versäumt werden. Einzelne Notizen, Andeutungen, Winke, Namen, Jahrzahlen mögen die Schüler während des Unterrichts aufschreiben; nur keinen zusammenhängenden Vortrag, selbst nicht in der Geschichte.

2) „Sit omnium silentium; unus respondeat voce contenta et clara, ut ab omnibus audiatur; etiam tuam tu intendas, ut exaudiaris. Et tu interroga, et ille respondeat ex loco remotiore, non solum ut intelligant ceteri, quid rogatum sit et quid referatur, sed etiam ut eandem rem, saepe repetitam recognoscant. *Vitium magistrorum maximum est, ad aures illius, qui rogatur, stare.*" Ein sehr weiser Rath des trefflichen Schulmanns J. Sturm in seinen *Epistolis classicis.*

M. vergl. bey dieser Materie die Gedike'sche Abhandlung von dem mündlichen Vortrage des Schulmannes, in Dessen Schulschriften.

3) Was es für Mittel gebe, Viele zugleich zu beschäftigen und in Thätigkeit zu erhalten, wird in dem Abschnitte von der Organisation der Schulen zur Sprache kommen.

24.

Unterricht durch Vorzeigen und Vorthun.

Wenn der Unterricht mechanische Fertigkeit beabsichtigt, so ist kein Zweifel, daß der Schüler weit mehr gewinnt, wenn er dem Meister absieht, wie er etwas anzufangen habe, als wenn dieser ihn bloß durch mündliche Belehrung dazu bilden will. Unzählige Kinder haben eine Menge von Fertigkeiten ihren etwas älteren Mitschülern bloß abgesehen, und die Werkstätte hat von je her mehr ausgezeichnete Handwerker und Künstler gebildet, als alle Vorlesungen und Schriften über Technologie und Kunst. Wie die Anschauung jeder Beschreibung, so ist alles Vorthun und Vormachen jeder Theorie vorzuziehen. Hieraus ergeben sich folgende Regeln: 1) Wo es möglich ist, den Unterricht mit der Anschauung zu verbinden, (z. B. bey der Naturgeschichte, Geographie, Topographie, Archäologie,) da versäume man es nicht, sey es nun durch den Gegenstand selbst, oder durch treue Nachahmung und Darstellung (s. Th. 1. §. 49. u. S. 417. über den Gebrauch der Bilderbücher, und unten,

bey der Organiſation der Schulen, im Abſchnitt von den Lehr-mitteln). 2) Mechaniſche und Kunſtfertigkeiten lehre man vorzüglich durch eignes Ueben in Gegenwart des Lernenden. Man mache ihm vor, was er nachmachen ſoll, da es unmöglich iſt, durch die bloße Regel und ſelbſt die umſtändlichſte wörtliche Anleitung dem Schüler ganz klar und begreiflich zu machen, wie ſo manches angegriffen werden müſſe. (Kalligraphie, Zeichnen, Muſik.) Ahmt er doch, trotz der Warnung, die ſchlechten Manieren des Lehrmeiſters nach; warum ſollte er nicht auch die guten nachahmen und ſich zu eigen machen? Doch nicht bloß auf Gegenſtände dieſer Art iſt dieß anwendbar. Auch höhere geiſtige Fertigkeiten werden von dem am erſten gewonnen, der das Glück hat, von trefflichen Muſtern umgeben zu ſeyn. Schon die Elemente dazu werden ſchneller erlernt, wenn man durch Beyſpiel vorangeht. Aber meiſtentheils fordert man viel zu früh von dem Anfänger, etwas zu leiſten, was er nie Andere leiſten ſah, und will durch die Theorie erzwingen, was man wenigſtens durch die vorleuchtende Praxis ſicherer erreichen würde. Aber auch dann, wenn er ſchon zu eignen Leiſtungen fähig iſt, bildet Beyſpiel und Muſter eingreifender und ſchneller.

Anmerk. 1) Es iſt eben ſo widerſinnig als zeitverſchwendend, wenn in vielen Volksſchulen Dinge durch Beſchreibungen bekannt gemacht werden, welche die Kinder längſt aus dem Leben kennen, oder die ſie durch einen Blick in die Natur und die Werkſtätten viel beſſer würden kennen lernen. Etwas anderes iſts, mit ihnen über Entſtehen, Gebrauch, Merkmale u. ſ. w. reden, etwas anderes, durch Definitionen das Bekannte dunkel machen. Dieß haben viele unſrer ſogenannten Denklehrer vergeſſen. (S. Abth. 2. Cap. 1.)

2) Alle mechaniſche Fertigkeiten werden nur dürftig oder zu mühſam erlernt, wenn der Lehrer nicht ſelbſt Meiſter iſt. Nur zuweilen können Ausnahmen ſtatt finden, im Fall er eine große Gabe der Deutlichkeit zum Anleiten und Anlernen hat. Was vorgethan wird, reizt auch den

Nach-

Nachahmungstrieb, und die Lust, die eigne Kraft zu versuchen. Der Schreib-, der Zeichen-, der Musikschüler sehe, wie der Meister selbst schreibt, zeichnet, spielt, den Griffel, die Feder, den Pinsel hält, die Farben mischt, die Hände gebraucht, welche Stellung er nimmt. Vorspreche der Lehrer dem Schüler, den er im richtigen Sprechen unterrichten will. Vorlese der Lehrer langsam, deutlich, mit Ausdruck, dem Lehrling, der eben so lesen lernen soll. Vorerzähle er, was er will nacherzählt haben. Dieß und Aehnliches hilft bey weitem mehr, als wenn er unzählige Mal riefe: Lies langsam, deutlich, mit Ausdruck, u. s. w. Alle Praxis gehe auch hier der Theorie voran.

3) Auch im wissenschaftlichen Unterricht, theils dem elementarischen, theils dem nächstfolgenden, wird das Vormachen oder Lehren durch Selbstthun zu sehr versäumt, wovon freylich in der eignen Unbeholfenheit der Lehrenden der Hauptgrund liegt.

Im Elementarischen, z. B. bey den Anfangsgründen in fremden, besonders alten Sprachen, erspart man dem Anfänger unnütze Qual, wenn man ihm vorconstruirt, vorübersetzt, voranalysirt, natürlich nur so lange, bis er die Einsicht hat, wie er es anfangen müsse, um es selbst zu versuchen, es selbst zu wagen. Sobald das Gefühl eigner Kraft da ist, verbittet er sich die Vorhülfe selbst. (S. die Cap. Vom Sprachunterricht.)

Auf den folgenden Stufen. Z. B. Vorerklären lehrt besser selbst Erklären, als alle Theorieen der Auslegungskunst. Gemeinschaftliches Erfinden, Ordnen, Ausführen eines Aufsatzes, einer Rede, eines Gedichts bildet mehr als alle Logik, Rhetorik und Poetik. — Die Werke classischer Schriftsteller in allen Sprachen, nicht bloße praecepta stili, haben ihnen ähnliche Stilisten; — das Anhören großer Meister der Beredtsamkeit hat die größten Redner gebildet.

Nicht oft genug also kann man Lehrern aller Art zurufen: „Leistet zuerst, was eure Schüler leisten, geht voran, wohin sie euch folgen sollen“.

25.

Modification des Unterrichts, bestimmt durch die Zahl und Beschaffenheit der Lehrlinge.

Die allgemeinen Grundsätze über die Lehrart und Lehrform erfordern übrigens mancherley Modificationen, hinsichts der Zahl und besondern Beschaffenheit der zu Unterrichtenden. Zuvörderst leuchtet ein, daß sehr viel davon abhängt, ob man nur Einen, oder einige Wenige, oder Viele zu gleicher Zeit zu unterrichten habe. Je kleiner die Zahl, desto subjectiver kann die Methode werden, d. i. sich ganz an die Eigenthümlichkeit des Lehrlings, seiner Bedürfnisse, seiner Fähigkeit, seiner Fortschritte, selbst in mancher Rücksicht seiner Stimmung, seiner Neigungen anschließen; mit ihm eilen und säumen, die rechte Stunde wählen, die Lehrgegenstände zweckmäßig an einander reihen oder trennen, bald anticipiren, bald aufschieben; das Lehren, Ueben, Handeln in stete Abwechselung bringen; oft einen von dem gewöhnlichen ganz abweichenden Lehrgang nehmen, weil er für das Subject gerade paßt, und man sicher ist, ihn durchführen zu können. Auch davon wird ausführlicher bey der Organisation des öffentlichen und Privatunterrichts die Rede seyn. Problematisch kann es da, wo die Zahl der Schüler groß und gemischt ist, scheinen, welcher Classe der Lehrer sich am meisten widmen, welche er vorzüglich berücksichtigen solle. Die Schwächsten scheinen die meisten Ansprüche an ihn zu haben, weil sie seiner am meisten bedürfen. Aber er darf doch nicht vergessen, theils, daß an ganz Unfähigen meist alle Mühe verloren ist, die Fähigern aber unverantwortlich durch sie aufgehalten werden; theils, daß die, welche für irgend ein Fach, eine Wissenschaft, eine Kunst wie von einem höheren Geiste beseelt sind, in der Folge am meisten leisten, am kräftigsten

auf Tausende wirken können, und oft ein Einziger eine lebendige Welt unvergänglicher Bildungen ausstteuen kann, in welchem den Genius geweckt zu haben kein geringes Verdienst ist. Indeß geschehe dieß mehr durch Vorzeichnen eines eigenthümlichen Ganges; durch Erlassen hemmender und ermüdender — für die Fähigkeiten der Mittelclasse nothwendiger — Aufgaben, durch Vorstecken höherer Ziele, die jener zu hoch seyn würden. Denn das wahre Genie und hohe Talent fordert seine eigne Bahn, und ist in dem gewöhnlichen Unterricht selten an seiner rechten Stelle. Demnach bleibe es der allgemeine Grundsatz: Die Mehrzahl, die immer aus der Classe der mittleren oder gewöhnlichen Fähigkeiten, wenn gleich in vielen Abstufungen, besteht, am meisten zu berücksichtigen, ohne irgend Einen ganz aus dem Auge zu verlieren. Sehr oft können aus denen, welche scheinbar von der Natur nicht vorzüglich ausgestattet sind, wenn man sie recht zu wekken und zu führen, versteht, solche hervorgehen, die durch großen Fleiß der Gesellschaft mehr nützen, ja selbst für die Erweiterung der Wissenschaft mehr thun, als die, welche, wie so oft die Kinder des Glücks, die reiche Ausstattung auch am ersten der Gefahr aussetzt, sich selbst vertrauend, nachlässig oder excentrisch zu werden.

Anmerk. Hieraus ergiebt es sich aufs neue, wie wichtig es sey, daß jeder Lehrer vor allen Dingen seine Schüler recht kenne und ihre Fähigkeiten würdigen lerne, wobey er sich nur nicht mit allgemeinen Bezeichnungen von sehr Fähigen, Mittelmäßigen oder Schwachköpfigen begnügen, sondern in jedem das Verhältniß der Anlagen, z. B. des Gedächtnisses zu dem Verstande, der Imagination zu dem Urtheil, u. s. w., studiren muß. Denn die Fähigkeit und Unfähigkeit ist oft partiell, ganz nach den Anlagen der körperlichen Kräfte. Was daher oben über die Prüfung der Köpfe dem Erzieher gesagt ist, (Th. 1. §. 65.) das gilt hier nicht minder für den Lehrer, und wird doch so selten, besonders von Schullehrern beherzigt.

26.

Vom Lehrstoff.

Die Theorie der Lehrkunst hat endlich noch zu untersuchen, welches die Gegenstände oder Materialien sind, an welchen der jugendliche Geist zu üben und mit denen er vorzüglich bekannt zu machen sey. (§. 5.) Sieht man bloß auf die Anlage, so giebt es kein Wissen und kein Thun, welches überhaupt in der Sphäre der menschlichen Natur liegt, wozu jene nicht bey jedem Einzelnen vorausgesetzt werden könnte. Perfectibilität, oder die Fähigkeit zu einer immer weiteren Vervollkommnung aller, wenigstens der geistigen Kräfte, ist der Charakter der Menschheit. Da nun der Mensch, idealisch betrachtet, durch körperliche oder durch geistige Kraft und Thätigkeit alles, was in der Sphäre des Menschlichen liegt, lernen und leisten kann, so könnte darin eine Versuchung liegen, ihn auch für Alles geschickt machen, alles Wissenswürdige lehren zu wollen. Aber bald genug erinnert das Maaß der Zeit, die Endlichkeit der Kräfte, und vorzüglich die so ungleichen äußern Verhältnisse an die Nothwendigkeit einer Beschränkung. Wenn daher der Lehrstoff zu bestimmen ist, an welchen sich die Methode anknüpfen soll, so dürfen jene Puncte nicht übersehen werden, und die in neueren Zeiten oft gegebene Antwort, — „die allgemeine Menschenbildung oder die Darstellung des Ideals der Menschheit eines vollkommen ausgebildeten Menschen müsse das Regulativ für die Wahl der Lehrgegenstände bis zu der Epoche seyn, wo die besondere Berufsbildung eintrete“, — beruht auf einer Ueberspannung der Ideen, von welcher eine unbefangene Beobachtung der Menschen selbst, und der Verhältnisse, unter welchen sie in das Leben treten, bald zurückbringen muß. Denn in der Wirklichkeit zeigt es sich bald genug, daß weder alle Kräfte und Anlagen, die man allerdings, weil sie in der Totalität der Menschheit vorkommen, menschlich nennen muß, in gleichem Maaß und Verhältniß in ein jedes Individuum gelegt

sind, vielmehr die größeste Mannichfaltigkeit, selbst in den engsten Kreisen, wahrgenommen werde, noch auch die äußern Bedingungen, unter welchen sich jede einzelne entwickelt, sogar schon in den frühesten Jahren, eine gleichförmige Bildung möglich und wünschenswerth machen.

27.

Anfangspuncte alles Unterrichts.

Da indeß der Unterricht überhaupt in jedem Lehrling, sey er übrigens unter welchen äußeren Verhältnissen er wolle gebohren, die Menschheit und das, was ihr höchstes Eigenthum ist, die Vernunft, auch am höchsten achten soll; so giebt es auch für Alle, welche des Unterrichts fähig sind, wenigstens etwas Gemeinsames, wodurch zugleich der Stoff aller Elementarbildung bestimmt wird. Die Vernunft entwickelt sich nämlich zunächst durch das Anschauen der sie umgebenden Außenwelt. Sie entwickelt sich um so vollkommener, je richtiger sie das Einzelne auffaßt, vergleicht und unterscheidet, und die Vorstellungen sodann durch die Sprache fixirt. Dann aber erzeugen sich auch in ihr selbst, je mehr sie erwacht und erstarkt, Ideen, welche nichts mit dem Sinnlichen gemein haben, theils aus den Gesetzen des Denkvermögens, theils aus der Anlage zur Religiosität und zur Moralität. Soll nun der Unterricht der natürlichen Entwickelung zu Hülfe kommen, so wird die Richtung der Aufmerksamkeit auf alles Anschaubare, verbunden mit der Bezeichnung desselben durch die Sprache, sein erstes Geschäft seyn: und da der Mensch wenigstens an freyem Gebrauch der Sprache gewinnt, wenn er sie nicht nur hörend versteht und redend zu gebrauchen vermag, sondern auch ihre sichtbaren Zeichen kennt und anwenden kann; so wird auf der Stufe, auf welcher unter uns die Menschheit steht, Lesen und Schreiben unstreitig zu den wichtigsten unter allen mechanischen Fertigkeiten gehören. In Hinsicht aber auf die vom Sinnlichen unabhängigen Vorstellungen wer-

den moraliſche und religiöſe Gegenſtände die erſten, Uebung der Denkgeſetze aber, theils an praktiſchen Urtheilen, theils an der Zahlen- und Formenlehre, den natürlichſten und allgemeinſten Stoff liefern. Eine ziemlich allgemeine Obſervanz hat auch ſchon längſt gerade dieß zum Gegenſtande des Elementarunterrichts gemacht.

Anmerk. Die Ausbildung des Körpers iſt für die Totalität mehr ein Gegenſtand der Erziehung als des abſichtlichen Unterrichts. Daher iſt von der Gymnaſtik ſchon oben Th. 1. §. 30. ff. gehandelt, auch bemerkt worden, daß ſie allerdings ein Gegenſtand des Unterrichts zu werden verdiene und ohne viele Schwierigkeiten ſehr leicht werden könne. In dem, was neuerlich über Körperbildung als Elementargymnaſtik, als Articulationsbildung für die Sprachorgane, wohl gar als allgemeine Rührkunſt (Bewegungskunſt aller Glieder) vorgeſchlagen iſt, hat man zu wenig der ſchaffenden und bildenden Natur überlaſſen und die Kunſt ohne Noth bemüht. Solche Künſteleyen pflegen auch immer nur wie alles Neue einen Augenblick Glück zu machen.

28.

Sonderung des Lehrmaterials nach dem verſchiedenen Bedürfniß.

Sehr bald iſt man indeß genöthigt, bey der ferneren Wahl des Lehrſtoffs auf die zum Theil zufälligen, zum Theil nothwendigen Verhältniſſe Rückſicht zu nehmen, unter welchen die Menſchen weiter fortgebildet werden können. Denn nicht nur macht das Geſchlecht einen bedeutenden Unterſchied; ſondern für den bey weitem größeren Theil tritt auch die Nothwendigkeit, ſich einen beſtimmten Beruf zu wählen, ſehr früh ein, und iſt für Manche beynahe ſchon durch ihre Geburt und ihre früheſte Lage entſchieden. Die größere Hälfte ſoll mehr mit der Hand und dem Körper überhaupt, als mit dem Geiſte, für die Geſellſchaft und ſich ſelbſt, thätig werden, oder doch ſelbſt ihre geiſtigen Kräfte und Fertigkeiten mehr

auf materielle Gegenstände wenden. Die kleinere Zahl wird einst in der Ideenwelt leben, oder doch vorzüglich durch geistige Thätigkeiten für die höheren Bedürfnisse und Zwecke der Gesellschaft wirken. Diese doppelte Hauptclasse sondert sich wieder, nach der Verschiedenheit des Berufs und Geschäfts, höchst mannichfaltig in Lebensarten und Stände ab, wonach sich denn theils die Art, theils der Grad der Bildung bestimmt, so sich für sie eignet, oder ihr zu verschaffen möglich ist.

29.

Material der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung.

Dürfte man sich bey dem Unterricht, wie bey der Erziehung, bloßen Ideen und Wünschen überlassen: so wäre es allerdings ein großer Gewinn für die allgemeine Cultur, wenn alle die verschiedenen Classen, bis auf einen gewissen Zeitpunct, auch einen allgemein bildenden Unterricht[1]) in dem erhalten könnten, was eigentlich ein Interesse für jeden Menschen haben müßte, der nicht auf der niedrigsten Stufe stehen bleiben will oder muß, und eben daher wenig von dem Lastthier, das unter dem Joch der Arbeit erliegt, verschieden ist. Hierzu würde, außer der fortgehenden und sich erweiternden Behandlung der §. 22. genannten Elementargegenstände, vornehmlich die genauere Kenntniß der Erde, der Geschichte unsers Geschlechts, der Naturproducte und der Naturgesetze, so wie der vollkommensten Werke des menschlichen Geistes (wozu auch die Kenntniß der am meisten ausgebildeten alten und neuen Sprachen gehört) zu rechnen seyn. Wie weit und wie lange indeß ein solcher vorbereitender Unterricht der unmittelbaren Bildung für den künftigen Beruf vorangehen, wie weit er auch das weibliche Geschlecht umfassen könne, darüber kann allein die Lage der Einzelnen entscheiden. Nur sehr wenigen Glücklichen ist das Loos gefallen, eine ganz freye rücksichtlose

Bildung durchaus für Alles, worin sich die menschliche Kraft und der menschliche Geist am meisten verherrlicht hat, zu empfangen; bey der Cultur des Einzelnen lediglich der Neigung und dem Talent zu folgen; wie alle Länder der Erde, so auch alle Regionen des menschlichen Wissens durchreisen, und nach eigner Wahl verweilen oder weiter gehen zu können. Die Meisten müssen schon früh an das bestimmte Tagewerk des Lebens denken, sich daher bey Zeiten in verschiedenartige Schulen absondern, von denen eine jede, durch einen ihr eignen Cyclus von Lehrobjecten, einer besondern Organisation bedarf. 2)

Anmerk. 1) Diesen vorbildenden Unterricht, welcher der Berufsbildung vorangehen soll, hat man Erziehungsunterricht zu nennen vorgeschlagen. (S. Niethammer's Streit des Philanthropinismus und Humanismus, oben §. 4. Anmerk.) Die Wissenschaft gewinnt überhaupt selten etwas bedeutendes durch unnöthige Vermehrung von Terminologieen. Aber der Name ist überdieß unbequem, und bedarf, um verstanden zu werden, erst einer Erklärung. Auch rechtfertigt ihn die Analogie — Schul-, Kinder-, Jugendunterricht — nicht. Denn in dieser Zusammensetzung wird entweder der Ort oder das Alter, in welche es fällt, angedeutet. Die Erziehung aber geht bey sehr Vielen auch dann noch fort, wenn der Berufsunterricht bereits angefangen ist, z. B. in den Gelehrtenschulen, sofern sie sich von Bürger- oder Real- und Militärschulen trennen. Die Tendenz der ersteren ist zwar dann noch nicht auf ein besonderes Gebiet der Gelehrsamkeit (Theologie, Jurisprudenz, ꝛc.), aber doch auf den gelehrten Stand gerichtet; und es ist wenigstens in den Mittelclassen entschieden, daß man nicht Handwerker, nicht Landleute, sondern Studirende vor sich hat. Wollte man aber alle Rücksicht auf den Beruf bis zur beendigten Erziehung anstehen lassen, so müßte man erst

die menschliche Gesellschaft, wie sie ist, umgestalten. Ziemlich dasselbe gilt von der neuerdings geltend gemachten Bezeichnung einer Methode als einer „geistigen." Warum also nicht bey den gewöhnlichen und unzweydeutigen Ausdrücken, „Elementarunterricht oder allgemeiner Vorbereitungsunterricht", bleiben?

2) Das Nähere, theils über die Vertheilung der Lehrgegenstände, theils über ihre Folge, nach den verschiedenen Classen der Lehrlinge und der Lehranstalten, s. m. in dem Abschnitte: „Ueber die Organisation öffentlicher Schulen". Eben so werden hier absichtlich Werke encyklopädischer Art, aus denen die Lehrer einen Theil des Materials für ihren Unterricht entnehmen können, nicht angeführt, theils weil der Gebrauch von Büchern dieser Art zu gefährlich ist, theils weil späterhin Gelegenheit zu genaueren Nachweisungen seyn wird.

Zweyte Abtheilung.

Specielle Gesetze des Jugendunterrichts in Beziehung auf die Hauptgegenstände desselben.

Erstes Capitel.

Von der ersten Erweckung und Uebung der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und der Sprache durch den Unterricht.

30.

Allgemeine Idee dieses Unterrichts.

Welches auch die künftige Bestimmung des Lehrlings sey, und wie klein oder groß in der Folge der Umfang seines Wissens und Wirkens werden möge: ohne Aufmerken, Nachdenken, und ohne die Fertigkeit, das Angeschaute und Gedachte richtig auszusprechen, wird auch das nächste Ziel nicht erreicht. Daß hierzu das Kind so früh als möglich vorgeübt, daß es nicht nur überhaupt zum Wahrnehmen, Merken und Aussprechen, sondern auch zum richtigen, genauen und mit deutlichem Bewußtseyn verbundenen Wahrnehmen, Merken, Sprechen gewöhnt werden müsse, ist schon oben als der Anfang aller, und namentlich der intellectuellen Erziehung bewiesen und abgehandelt worden. (Th. 1. §. 44. f.) Da aber von den Erziehern hierin gewöhnlich viel zu wenig geschieht, ja wohl das Meiste dem

Zufall und der regellosen Willkühr überlassen wird; so ist es um so nothwendiger, sobald man es dem Alter, der Gesundheit und der Fähigkeit der Kinder angemessen findet, ihnen einen eigentlichen, an eine bestimmte Zeit gebundenen Unterricht zu ertheilen, dessen unmittelbarer Zweck die Entwickelung, Uebung und Stärkung der geistigen Kräfte ist. Diese sind nach einem überdachten Plan anzustellen. Es muß derselbe von festen Puncten ausgehen, sich ein bestimmtes Ziel vorsetzen, und dabey den natürlichen Gang der Entwickelung des menschlichen Geistes zur Norm machen. Dadurch kann wenigstens bey Vielen, zumal in der Erziehung Versäumten, wenigstens nachgeholt, oder auch, was unzweckmäßig war, verbessert werden. In diesem Sinne können auch eigne Lectionen, die man in neueren Zeiten vorzugsweise Denk-, Verstandes- und Sprachübungen genannt hat, angeordnet werden, wenn ihnen nur wirklich ein fester psychologisch richtiger Plan zum Grunde gelegt wird. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß jede Lection eine Art von Denk- und Sprachübung seyn, oder doch als Mittel und Vorbereitung darauf abzwecken müsse.

Anmerk. Daß man auch in den Volksschulen auf die Wichtigkeit der Verstandesbildung aufmerksamer als vordem geworden ist, gehört zu den unsterblichen Verdiensten, welche sich der Domherr von Rochow durch seine Schriften und durch seine Rekahnische Musterschule erworben hat. (Man vergl. die so empfehlenswerthe Riemannsche Beschreibung derselben, 2te Ausg. Berlin 1809.) Nicht alles darin war gleichwohl musterhaft; man übertrieb die Sache, wie es gemeiniglich bey neuen Ideen geht. Falsche Nachahmer thaten, als ob nur der Verstand im Menschen ausgebildet werden müsse. Aber die Geringschätzung, womit neuerlich von diesen Verstandesübungen geredet ist, an deren Stelle nun eine ganz andere Elementarmethode treten soll, verdient ihre rechte Anwendung nicht, wie jeder, der ihren Nutzen aus Erfahrung kennt, von selbst ein-

sehen wird. Gleichwohl ist nicht zu läugnen, daß in den meisten Schulen die gewöhnlichen Lehrer zu wenig eigne Geistesbildung haben, als daß sie durch dergleichen Uebungen, wenn ihnen nicht fast Alles vorgeschrieben ist, etwas Erträgliches leisten könnten. Solche Vorschriften werden aber selbst nur allzu leicht bloßer Mechanismus, und der Hauptzweck, das freye Spiel der Seelenkräfte zu leiten, bleibt unerreicht. Uebrigens ist diese Leitung keine leichte Aufgabe, zumal für angehende Lehrer. Eben daher hat auch die planlose Anwendung der Verstandesübungen den Vorwurf auf sich gezogen, daß diese, wegen des regellosen Umherschweifens in den heterogensten Gegenständen, auf Kosten positiver Kenntnisse und höchst nothwendiger Gedächtnißübungen, ohne wahren Gewinn für die Schüler zu bleiben pflegten. 3)

31.

I. Erweckung der Aufmerksamkeit und Uebung im Bemerken und Benennen sinnlicher Gegenstände.

In einer planmäßig durchgeführten Erziehung sind Kinder schon gewöhnt worden, Alles genau anzuschauen, von dem Angeschauten und mit allen Sinnen Aufgefaßten sich deutliche Vorstellungen zu bilden, und diesen Vorstellungen bestimmte Namen zu geben. In der gemeinen Erziehung wird hieran wenig gedacht, wenigstens das Meiste dem Zufall überlassen, wiewohl gut organisirte Kinder auch dadurch schon ziemlich weit kommen können. Indeß bleibt auch bey Solchen dem Unterricht noch Vieles übrig. Er wird selbst die ersten und leichtesten Sinnenübungen nicht überspringen dürfen. 1) Sodann werden die ersten Gespräche von den Gegenständen ausgehen müssen, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder wirken. Man lasse sie, indem man darauf hindeutet, die Namen dieser Gegenstände genau angeben. Dann gehe man zu abwesenden Dingen über, von welchen sie schon anschauliche Vorstellungen haben, und übe zu-

gleich Einbildungskraft und Sprache, indem sie aufzählen müssen, was ihnen davon noch gegenwärtig blieb. Auch Bilder können, unter den oben angegebenen Bedingungen, mit Nutzen dazu gebraucht werden. So oft Kinder einen falschen Namen wählen, berichtige man ihn durch deutliche Angabe des rechten. Außer den Lehrstunden können sie den Stoff zu diesen Unterhaltungen sammeln.[2]) So werden die Sinne, die Denkkraft und Sprache unvermerkt vervollkommnet.[3])

Anmerk. 1) Anleitung dazu s. m. Th. 1 §. 45 — 54. vergl. mit Schwarz Erziehungslehre, a. A. Th. 3. Abth. 2. S. 97.

2) Zu Materialien zu solchen Elementargesprächen dient:

Alles, was die Kinder, deren Unterricht man zu besorgen hat, umgiebt, oder was zunächst auf ihre Sinne wirkt. — Alles, was zur Nahrung — Bekleidung — Bequemlichkeit gehört; — was auf dem Felde — im Garten — auf dem Hofe ist; — die Thiere — die Pflanzen — soweit sie den Kindern bekannt sind; — der eigne Körper des Kindes nach seinen Haupttheilen, deßwegen aber nicht osteologisch und anatomisch, auch gerade nicht zuerst, wie Pestalozzi will.

Wo mehrere Kinder sind, wird leicht Wetteifer entstehen. Man wird oft hören: Ich weiß noch etwas! Das lasse man sich lieb seyn, und scheue das Langweilige nicht, dieselben Dinge oft, sehr oft nennen zu lassen. Kinder haben nicht so bald Langeweile als ihre Lehrer. Sie können aber leicht verwöhnt werden, wenn man zu geschwind von Einem aufs Andere überspringt. Es entsteht kein genaues, kein sicheres Wissen.

3) Kleineren Kindern kann es zur Aufmunterung dienen, ihre sinnliche Aufmerksamkeit auch durch Handlungen zu üben. Das hat man durch das sogenannte Commandirspiel bezweckt.

Seht aufwärts! Niederwärts! Rechts! Links! Hebt die rechte Hand in die Höhe! Streckt sie vorwärts! Legt eine Hand auf die andere! Die linke auf die rechte! Die rechte auf die linke! Beide aufs Gesicht! u. s. w.

32.

II. Aufsuchung der Theile und Merkmale.

Von dem Totaleindruck, welchen die sinnlichen Gegenstände gemacht haben, geht man am natürlichsten zu den Theilen über. Eine zweyte Verstandesübung sey daher, die einzelnen Theile, ihre Lage, die Art ihres Zusammenhanges, dann die Merkmale an den Dingen aufsuchen und benennen zu lassen. Auch hier geht man von dem Leichten zum Schwereren über; — läßt von sehr in die Augen fallenden Gegenständen zuerst die Haupttheile, dann die Theile der Theile, erst die auffallendsten Merkmale, dann die weniger bemerkbaren aufzählen. — Zur Beschreibung dieser Merkmale sind auch oft Prädicate nöthig, welche die Gestalt, die Form, die Zahl, die Eigenschaften und Beschaffenheiten anzeigen. Anfangs mögen sie, wie sie den Kindern zuerst in die Augen fallen, genannt werden. Nach einiger Zeit kann man die Aufmerksamkeit noch dadurch schärfen, daß sie nach den Sinnen, auf die sie wirken, geordnet werden müssen, wobey es ihnen, wenn sie diese verwechseln, als Fehler angerechnet wird. Erst mögen sie den Gegenstand ansehen, dann sich ihn bloß vorstellen. Wie sehr wird durch dieses Mittel die Sprache der Kinder bereichert, und zugleich ihren Begriffen Deutlichkeit und Bestimmtheit gegeben, ihre Einbildungskraft beschäftigt, und ihr Gedächtniß geübt!

Anmerk. Hier einige Beyspiele. Die unten anzuführenden Schriften enthalten weit mehrere.

L. Da steht ein Haus uns gegenüber! Was bemerkt ihr an diesem Hause? Sch. Wände, Thüren, Fenster, Dach, Schornsteine, Balken, 2c. — Zählt die Wände — die Thüren — die Fenster, 2c. Sagt: Das Haus hat — drey Thüren. — D. H. hat ein, zwey, drey, vier — zwölf Fenster. — Nennt mir Eigenschaften der Thüren. Sie sind viereckig, hoch, niedrig, gebogen, hölzern, braun, gelb, schwarz. — Nennt mir die Eigenschaften der Fenster. Sie sind länglich, rund, durch-

sichtig, haben 4, 6, 8 Scheiben, rc. — Seht noch einmal hin, und merkt euch Alles an dem Hause. — Blickt nun weg, und wiederholt Alles, was ihr daran bemerkt habt. Ich werde einen Strich an die Tafel machen, wenn jemand etwas falsch sagt, und ein †, wenn jemand etwas ausläßt.

Hier steht ein Tisch! — Was hat er für Eigenschaften, die ihr sehen könnt? „Er ist rund, oder viereckig, länglich, ausgeschnitten, — braun, weiß, — rein, befleckt; er hat drey, vier Füße; er ist überzogen; er ist von Holz." — Was für Eigenschaften dieses Tisches könntet ihr wohl fühlen, wenn ihr auch blind wäret? — „Das Runde, das Eckige, das Glatte, das Rauhe, — daß er von Holz — von Stein ist, — daß er vier Füße hat." Nichts weiter? — „Daß er braun ist." Falsch. (Ein |.) — Farben kann man ja nicht fühlen! Oder glaubt ihrs? Bindet alle die Augen zu. Ich werde euch bunte Papiere vorlegen. Fühlt, welches Blatt ist blau — welches roth? — Könnt ihr auch durch das Gehör Eigenschaften an diesem Tisch unterscheiden? — „Wenn wir daran schlagen, so hören wir, ob er von Holz oder Stein ist." — Aber wenn ihr nicht sehen, nicht hören, nicht fühlen könntet, könntet ihr wohl durch den Geruch etwas daran bemerken? „Nein." — Woran unterscheidet man gewöhnlich einen englischen von einem gemeinen Bleystift? „Am Geruch." — Ich wiederhole also meine Frage. „Ja. Wenn der Tisch von wohlriechendem Holz, z. B. Cedernholz, wäre, u. s. w.

Man sieht wohl, daß Kinder auf diese Art mit leichter Mühe, durch eine einzige Hauptidee, eine ganze Stunde sehr nützlich unterhalten werden und viel dabey lernen können. Aber dieß mit einem einzigen Gegenstande so weit treiben, wie es in dem Pestalozzischen Buch für Mütter, und noch viel mehr in den Plamannschen Elementarwerken geschieht, ist Zeitverlust, ohne irgend einen bedeutenden Gewinn. Denn die logische Bildung des Verstandes sowohl, als die Schärfung der Aufmerksamkeit läßt sich auf einem weit näheren Wege gewinnen.

33.

III. Unterhaltung über Ursprung und Gebrauch der Dinge.

Mit diesen Uebungen kann man eine dritte verbinden, wodurch zugleich jene noch unterhaltender und interessanter werden. Man rede über das Entstehen, den Gebrauch und Nutzen, den Zustand des Wirkens und Leidens der Dinge, mit deren Beschaffenheit man die Kinder bekannt gemacht hat. Mehreres davon wissen sie aus dem Leben. Man lehre sie, was sie nicht wissen, und ergänze, was sie unvollkommen wissen, oder wovon sie keine deutlichen Begriffe haben. So verschafft man ihnen einen großen Vorrath gemeinnütziger Kenntnisse, welche ihnen, als früh gesammelte Materialien, bey künftigem wissenschaftlichem Unterricht sehr zu statten kommen werden; man lehrt sie eine Menge Dinge schon früh richtig beurtheilen, oder sich deutliche Vorstellungen davon machen, worüber selbst viele Gelehrte ihr ganzes Leben hindurch unwissend bleiben, weil man ihr Gedächtniß früher mit Worten angefüllt, als ihre Aufmerksamkeit auf die nächstliegenden Gegenstände gelenkt hat.

Anmerk. Auch hiervon einige Beyspiele:

Hier liegt ein Buch. Aus was für Theilen besteht dieses Buch? Aus Blättern und dem Einbande. — Aus Baumblättern? — Also aus Blättern von Papier? Wachsen diese Blätter von Papier auch auf Bäumen? — Sie sind also erst verfertigt? Und von wem? Was braucht denn der Papiermacher dazu? Eine Mühle. Also wird das Papier erst gemahlen? Was wird denn gemahlen? Das, woraus das Papier gemacht wird. Woraus kann man nun Papier machen? — Also aus Lumpen? Woher kommen die Lumpen? Von alter Leinwand. Warum mag man wohl alte Leinwand dazu nehmen; ich dächte, neue Leinwand wäre besser? — Allerdings ist es vernünftiger, wenn man die gute Leinwand erst zu etwas Anderm gebraucht. Aber wie kann man denn Leinwand in der Mühle mahlen? Wird denn daraus Mehl? — Also kein Mehl? — Was denn? Wenn nun durch das Stampfen die Leinwand

ganz

ganz klein geworden ist, und flüssig wie ein Brey, was geschieht dann wohl? — Ihr könnt das noch nicht wissen. Gebt Acht! Ich will es euch beschreiben. u. s. w. — Aber noch eins! Wenn Papier aus alter Leinwand gemacht wird, so muß es ja wohl aus eben dem Stoff — ihr versteht dieses Wort aus unsern vorigen Gesprächen — entstanden seyn, woraus die Leinwand entsteht? — Wenn wir nur erst wüßten, woraus Leinwand gemacht wird. — Aus Wolle? Oder aus Haaren? Woraus denn? Aus Flachs? Was ist der Flachs? Eine Pflanze? Wächst also der Flachs? Habt ihr schon Flachs auf dem Felde gesehen? u. s. w.

Oder: Woraus besteht die Schale dieses Buchs? Aus Leder? Sollte sie wohl bloß aus Leder bestehen? Warum wohl nicht bloß aus Leder? Es giebt doch auch hartes Leder? Ist wohl Sohlenleder nicht eben so dick, als diese Schale ist? Aber habt ihr schon gesehen, daß der Buchbinder Leder auf Pappe zog? Woher kommt denn das Leder? u. s. w. — Das Leder ist wohl eine sehr brauchbare Sache? Wozu kann man es z. B. gebrauchen? — Jeder von euch soll mir dreyerley nennen, wozu Leder brauchbar ist. — Es sind euer drey. Jeder hat mir dreyerley genannt! Wie viele Dinge kennen wir nun schon, die aus Leder gemacht sind? Ob wohl jeder noch eins nennen kann? So hätten wir zwölf! — Nennt mir erst die, die ihr schon wißt. Ich will sie an die Tafel schreiben. Nennt sie mir nach den Anfangsbuchstaben. Hatten wir eins in A? — Aber in B? rc.

Oder: Was kann, was thut das Ding? Was geschieht mit diesem Dinge? Was machst du damit? Z. B. Was thut das Wasser, das Feuer, die Sonne, der Blitz, das Gift? — Was geschieht, oder wozu gebraucht man ein Messer, ein Schwert, ein Beil, eine Feder, ein Schiff, ein Seil? u. s. w. Was machst du mit einem Hammer, einem Bohrer, einer Nadel?

Oder: Jeder sage mir etwas Einzelnes, was er thun kann mit einem Blatt Papier. — Ich kann es beschreiben — bemahlen — zusammenlegen — zerschneiden — zerreißen — etwas darein wickeln — es färben — u. s. w.

34.

IV. Vergleichen und Unterscheiden.

Das Aufsuchen und Angeben der Gleichheit und Ungleichheit, der Aehnlichkeit und Verschiedenheit, oder das Ver-

gleichen und Unterscheiden, macht eine vierte sehr nützliche Verstandesübung aus. Sie übt zugleich den Scharfsinn, den Witz, das Combinationsvermögen. Hierbey gehe man 1) von rein-sinnlichen Gegenständen aus, und lasse angeben, welche Merkmale sie mit einander gemein haben; dann, welche jedem eigenthümlich sind. Hierauf können 2) auch moralische Gegenstände, z. B. Tugenden und Untugenden in concreten Fällen gedacht, folgen. Schwerer wird die Uebung 3) an Synonymen. Doch können auch schon in früheren Jahren die ersten Versuche darin gemacht werden.

Anmerk. 1) Sinnliche Gegenstände; erst leichtere, dann schwerere:

Wir wollen ein Pferd und einen Baum vergleichen. Haben sie gar nichts gemein? — Nun einen Hahn und ein Schaaf. Aehnlichkeit: Ernährung, Wachsthum, Sinnenwerkzeuge, Gebrauch in der Wirthschaft. Unähnlichkeit: Bedeckung, Beine, Flügel, Stimme. — Nun einen Hecht und einen Hasen. — Ob sich auch wohl die Fliege und der Elephant vergleichen ließen? — Oder der Wallfisch und die Katze? Legt der Wallfisch auch Eyer, wie der Karpfen? Hat er also etwas mit der Katze gemein? — Aber der Kirschbaum und das Veilchen? Da ist doch keine Aehnlichkeit?

So vergleiche man Natur- und Kunstproducte, Werke der Kunst und Werke des thierischen Kunsttriebes; die Zellen der Bienen, das Vogelnest und die Wohnungen der Menschen, u. s. w.

2) Moralische Gegenstände:

Worin unterscheidet sich der Unordentliche von dem Ordentlichen? — Was haben der Sparsame und der Geizige mit einander gemein? — Worin ist der Heuchler dem guten Menschen ähnlich?

3) Wörter von ähnlicher Bedeutung. Die feinere Synonymik würde noch zu hoch seyn. Aber da Kinder oft Wörter in der Sprache verwechseln, so ist es nützlich und befördert die Richtigkeit im Sprechen, wenn man sie zeitig

darauf aufmerksam macht. Es kann selbst moralischer Stoff gewählt werden:

z. B. Er hat die Unwahrheit gesagt, er hat gelogen, er hat mich falsch berichtet, mich betrogen. — Aufrichtig. Offenherzig. — Zierlich. Geziert. — Lust haben. Lüstern seyn. — Entschuldigung. Ausflucht. — Schenken. Bezahlen. Leihen. Borgen. — Hülfsmittel für den Lehrer findet man im folgenden Capitel bey der Synonymik.

Man vergleiche, was über diese Uebung Th. 1. §. 52. und 62. bemerkt ist.

35.

V. u. VI. Erste Begriffe von Ursache und Wirkung, und andere Elementarbegriffe.

Man mache fünftens Kinder auf den inneren Zusammenhang, worin Dinge mit einander stehen, aufmerksam. Dahin gehört die Verbindung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, der Ursache und der Wirkung, dem Grunde und der Folge, dem Mittel und dem Zweck. Man bedient sich anfangs dieser Worte nicht, definirt sie noch viel weniger, läßt aber aus vielen Beyspielen die Begriffe selbst herausfinden, und sagt ihnen dann erst, wie man diese kürzer ausdrücken könne. Man ist sicher, daß, wenn sie hernach in Büchern oder im Gespräch vorkommen, gewiß etwas Deutliches dabey gedacht wird. Hiermit läßt sich auch sechstens die Erläuterung gewisser allgemeiner Begriffe, die aber sehr oft im gemeinen Leben vorkommen, z. B. wahr und falsch, nothwendig, zufällig, scheinbar, glaublich, unglaublich, wahrscheinlich, unwahrscheinlich, möglich und unmöglich, und viele andere verbinden. Wenn Kinder geübt werden, selbst Beyspiele zu Wörtern dieser Art aufzufinden, nachdem man sie ihnen an Beyspielen deutlich gemacht hat, so giebt dieß wieder eine treffliche Verstandesübung.

Anmerk. Beyspiele werden hier nicht nöthig seyn, da sich die Methode schon aus dem Vorigen ergiebt. Treffliche Winke

darüber findet man in Rochow's Schulbuch, S. 8. ff., und Desselben Katechismus der gesunden Vernunft, S. 26. ff.

36.

VII. Classification der Begriffe.

Die bisherigen Uebungen des jugendlichen Verstandes haben eine siebente vorbereitet. Nachdem er nämlich so viele Materialien aufgenommen und das Gemeinsame sowohl als das Verschiedene kennen gelernt hat, wird er nun auch im Stande seyn, jene zu ordnen, zu classificiren und einzutheilen. Dadurch wird sich in der Seele gleichsam ein Fachwerk bilden, und eine Fertigkeit entstehen, einzelnen, auch neuen Begriffen ihre Stelle anzuweisen, sie aber auch leichter bey gewissen Anlässen wieder in das Gedächtniß und die Einbildungskraft, nach den natürlichen Gesetzen der Ideenverbindung, zurückzurufen. Solche Classificationen geben zu mannichfaltigen Uebungen Gelegenheit, und sollten selbst in reiferen Jahren häufiger getrieben werden.

Anmerk. Verschiedene Vorschläge und Methoden, mit denen sich vielfach abwechseln läßt:

1) Gesprächsweise. Man nennt ganz verschiederte Dinge, ähnliche und unähnliche, und läßt dann die Kinder angeben, welche mehr oder weniger zusammengehören. Je länger die Reihe ist, desto mehr wird dieß zugleich Gedächtnißübung. (S. das Beyspiel Th. 1. §. 57. Anm. 3.) Wer kann mir folgende Wörter in einer natürlichen Ordnung nennen?: Hund, Buch, Hase, Baum, Feder, Kirsche. Aber ohne Anstoß! — Hund, Hase, Baum, Kirsche, Feder, Buch! Warum ist dieß natürlicher? — Ob ihr wohl 12 Wörter behalten würdet? Gold, Pferd, Maiblume, Frosch, Viole, Silber, Bley Ochse, Löwe, Rose, Eisen, Tulpe. Ich will sie noch zweymal vorsagen! — Nun versucht, sie zu ordnen: Pferd, Ochse, Löwe, Frosch, Maiblume, Rose, Viole, Tulpe, Gold, Silber, Bley, Eisen! — Sehr gut!

2) Durch Anschreiben vieler Wörter an die Tafel, ohne Ordnung; Dinge aller Art, Namen, Eigenschaften, sowohl

physische als moralische, Ziffern, ꝛc. Die Kinder müssen zusammenstellen, was zusammengehört. Der Lehrer setzt Ziffern darüber, oder schreibt das Zusammengehörende unter einander. Ein anderes Kind muß beurtheilen, ob noch ein Fehler darin ist. Z. B.:

18	8	2	5	10	11	14	19
Schrank,	Hund,	Nase,	Hand,	Fisch,	Hecht,	Kirsche,	Stuhl,
25	22	12	15	17	7	26	27
Roth,	Gesund,	Schwalbe,	Pflaume,	Lilie,	Löwe,	Blau,	Gelb,
6	16	20	3	23	21	13	9
Fuß,	Aurikel,	Tisch,	Ohr,	Krank,	Jung,	Sperling,	Maus,
24	4	1					
Groß,	Zahn,	Kopf.					

Zum Menschen gehörig.	Thiere.	Gewächse.	Geräthschaften.	Eigenschaften.
Kopf.	Löwe.	Kirsche.	Schrank.	Jung.
Nase.	Hund.	Pflaume.	Stuhl.	Gesund.
Ohr.	Maus.	Aurikel.	Tisch.	Krank.
Zahn.	Fisch.	Lilie.		Groß.
Hand.	Hecht.			Roth.
Fuß.	Schwalbe.			Blau.
	Sperling.			Gelb.

Hat man Hauptwörter, Beywörter und Zeitwörter gemischt, so kann man auch urtheilen lassen, welche mit einander verbunden werden können. Z. B. man kann sagen: Der gesunde Hund, Zahn, ꝛc., aber nicht der gesunde Schrank, Stuhl. Warum nicht? — Der rothe Schrank, Tisch? Warum nicht der blaue Hund, Sperling, die blaue Lilie?

3) Durch Aufkleben einer großen Menge gedruckter oder geschriebener Wörter auf kleine Pappquadrate, welche die Kinder ordnen müssen. Ein solcher Wörterkasten wäre ein treffliches Hülfsmittel zur Verstandesbeschäftigung in langen Winterabenden. Dabey geben die Wörter sehr viel Stoff zum Gespräch.

4) Durch Dictiren der Wörter ohne Ordnung. Die Lehrlinge bringen sie darauf in systematischen Zusammenhang, und das Verstandesexercitium wird dann von dem Lehrer wie ein anderes corrigirt.

37.

VIII. u. IX. Uebung der Urtheile an einzelnen Sätzen.

Die Urtheilskraft der Kinder kann achtens auch durch allerley ihnen zur Beurtheilung vorgelegte, auch wohl vorher ins Gedächtniß gefaßte Sätze geübt werden, wobey nach Maaßgabe ihrer Fähigkeiten wieder eine gewisse Stufenfolge zu beobachten ist. Man macht mit Urtheilen über sinnliche Gegenstände den Anfang, und schreitet zu moralischen fort. Man nimmt zuerst bloß auf die Qualität, dann auch auf die Quantität der Sätze Rücksicht, erschwert es nach und nach, indem man die Frage verwickelter macht, um mit dem Urtheil zugleich den Scharfsinn zu üben. Eben diesen Zweck befördert auch neuntens die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Gattungen der Wörter, wodurch man schon früh den grammatischen Sprachunterricht vorbereiten, und weil das Allgemeine der Sprachen in den allgemeinen Gesetzen des Denkens seinen Grund hat, dabey die ersten Grundsätze der natürlichen Logik nach sokratischer Lehrart entwickeln kann.

Anmerk. 1) Uebung der Urtheilskraft an gegebenen Sätzen.

Man sagt z. B. oder schreibt an:

Der Tisch ist viereckig. Ist das wahr?
Der Tisch kann viereckig seyn. Ist das auch wahr?
Der Tisch muß viereckig seyn. Ist auch das wahr?
Der Tisch war vielleicht erst viereckig. — Dieser längliche Tisch kann viereckig gemacht werden; u. s. w.

Oder: Urtheilt über folgende Sätze:

Alle Menschen können krank werden.
Einige Menschen werden nie krank.
Einige Menschen sind nie gesund.
Einige Menschen sind nie krank.
Alle lasterhafte Menschen sind reich. Alle tugendhafte Menschen sind arm. Einige Tugendhafte sind reich.

2) Sprachübungen.

Man lehrt Hauptwörter, Beywörter, Zeitwörter unterscheiden. Mehr davon s. Cap. 2. Nr. II.

38.

Verschiedene Methoden vorbenannter Uebungen.

Alle bisher beschriebene Arten der unmittelbaren Uebung des Denk- und Sprachvermögens bedürfen eines Stoffs, von welchem sie ausgehen, oder an den sie sich anknüpfen. Alles Sokratisiren und Katechisiren mit Kindern, denen es noch überall an Ideenvorrath fehlt, und denen man noch keinen Stoff geliefert hat, die überdieß, ihrem Alter nach, auch viel zu unfähig sind, in abstracte Begriffe sich finden zu können, ist rein verlorne Zeit, und gewöhnt zum Räsonniren, ehe etwas gelernt ist. (S. oben S. 18.) Aber auch dann, wenn schon ein Vorrath von Ideen vorausgesetzt werden kann, muß der Unterricht planmäßig fortschreiten. Denn das erste beste Wort, den ersten gerade vorkommenden Satz dazu wählen, dieß mag in den gelegentlichen Unterhaltungen des Erziehers mit seinen Zöglingen recht nützlich seyn; es gehört sogar recht eigentlich zu dem, wodurch der Umgang mit Kindern lehrreich und bildend für sie wird, wenn man (recht in der Manier des Sokrates und selbst des höheren Lehrers der Menschheit) das eben sich Ereignende zum Stoff des Gesprächs zu machen und es von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten fortzuführen versteht. Aber wenn von absichtlichem Unterricht die Rede ist, so muß entweder eine zweckmäßig geordnete Reihenfolge von Begriffen diesen Uebungen zum Grunde liegen; oder man hat ein Buch zu wählen, worin dem jedesmaligen Alter angemessene Materialien, theils für das Gedächtniß, theils für das Denken und Urtheilen, enthalten sind. Man kann im letztern Falle entweder gleich das Lesen durch eingemischte Fragen unterbrechen, was aber, wo der Stoff anziehend ist, Kinder ungern sehen, weil sie die Wißbegier vorwärts treibt, oder erst dann, wenn der ganze Abschnitt der Geschichte, Fabel, 2c. geendigt ist, das Gespräch eintreten lassen, um in dasselbe alle in den vorigen Paragraphen beschriebene Uebungen, natürlich mit steter Berücksichtigung des Alters und der Fähigkeiten, einzuflechten. Auf

diese Weise werden die Schüler mit Nutzen lesen lernen, indem sie sich gewöhnen, mit Bewußtseyn zu lesen und sich von jedem Wort und Begriff Rechenschaft zu geben. Auch hat es seinen Nutzen, die Hauptideen, von denen ein solches das Denken und die Sprache übendes Gespräch ausgeht, an die Tafel zu schreiben, oder die Schüler sie aufschreiben zu lassen, und so immer jede neue Idee, worauf man im Gespräch geleitet wird, anzudeuten, um hernach an diesen kurzen Andeutungen den Ideengang wiederholend zu erneuern. Endlich lassen sich hiermit in einem etwas reiferen Alter auch schriftliche Aufgaben verbinden, die nun Verstandes- und Sprachübungen (Exercitien) zu gleicher Zeit werden und dem Privatfleiß ein weites Feld öffnen können.

Aeltere und neuere Kinder- und Jugendschriften, sofern sie einigen Werth haben, liefern dem Lehrer zu diesen elementarischen Uebungen reichen Stoff. Ihre Aufzählung wird hier nicht erwartet werden. Vergl. Th. 1. S. 435. ff.

Seitdem man, besonders durch die Rochowschen Methoden, aufmerksam auf jene Elementarübungen geworden ist, haben Mehrere zu diesem Zweck planmäßig geordnete Materialien, theils für Anfänger, theils für Geübtere, zu liefern sich bemüht, wodurch jedoch der Wunsch nach einem durchaus methodisch bearbeiteten Handbuche noch nicht ganz befriedigt ist. Vor mehreren Jahren setzten Natorp und Hasenklever einen Preis dafür aus. So ist Nissen's, Herrmansen's und Steffens's Theoret.-praktisches Handbuch für unmittelbare Denkübungen, nebst einem Anhange über Sprach- und Schreibübungen für Lehrer in Volksschulen, 1—3. Th., 2. Aufl., Duisburg 1819., entstanden.

Unter den vorhandenen Arbeiten verdienen außerdem, wenigstens nach dem Zeugniß mehrerer sachkundiger Beurtheiler, (denn mir selbst sind nicht alle genau bekannt,) folgende einer rühmlichen Erwähnung:

1. Für die ersten und nächstfolgenden Vorübungen im Denken und Sprechen gewissermaßen schon die besten neuen Fibeln und ersten Lesebücher, (wovon das Weitere im folgenden 2ten Capitel); desgl. die besten Bilderbücher, wovon bereits Th. 1. S. 424. ff. gehandelt ist; nächstdem: Löhr's Erste Lehren u. Bilder, Bd. 1., Verstandesübungen, mit 50 Kupfern, 3te Aufl. Leipzig 1824. Desselben Materialien zu Beschäftigungen des Verstandes, Vorbereitungen, 3 Theile. 3. Aufl. Leipzig. Tillich Erster Unterricht für Kinder, 3. Aufl. Leipz. 1818. Vergl. Dessen Sprachunterricht, 2. Aufl. Leipzig 1813. Möller's Materialien zu Vernunftübungen, 2. Aufl. Altona 1812. Desselben Materialien zu Verstandesübungen, 3 Thle. Hamburg 1797 — 1801. K. Hahn's Stoff zur Bildung des Geistes und Herzens, 2 Bände. Neue Auflage. Berlin 1804 — 10.; und Desselben Erstes Buch für Mütter, die auf den Verstand ihrer Kinder von der frühesten Zeit an wirken wollen, 2 Thle. Berlin 1809. Viele sehr lehrreiche Abschnitte in Chr. H. Wolke Anweis. für Mütter und Kinderlehrer zur Mittheilung der ersten Sprachkenntnisse und Begriffe. Leipzig 1805. Pestalozzi Buch für Mütter, neue Aufl. Ulm 1824. J. P. Pöhlmann Neue Fragen an Kinder, die man im Denken und richtigen Sprechen üben will, 2. Aufl. Erlang. 1826. M. Thieme Erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand, 9te Auflage von Dolz. Leipzig 1827. J. C. F. Baumgarten Die Vorschule im älterlichen Hause, oder: Hand- und Hülfsbuch für Väter uud Mütter ꝛc. Neustadt a. d. O. 1832.

Mehr Hülfsmittel für den Lehrer sind:

Die Fragen an Kinder, Zürich 1792, und als Anleitung zum Gebrauch: Pflaum's Vorbereitung zum relig. Unterricht, 3te Aufl. Frkf. 1803. *J. A. C. Löhr Denkübungen in Entwickelung vieler wichtiger Begriffe und Erklärung häufig brauchbarer Wörter, 2 Thle. 2. Aufl. Frankf.

a. M. 1810. Ferner: Dolz Katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend, 2 Bde., 5. Aufl. Leipzig 1823. F. P. Wilmsen Erste Verstandes- und Gedächtnißübungen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen, 3te Aufl. Berlin 1323. *Türk Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Neue Aufl. Berlin 1823. *K. H. Krause's Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. 1—3. Th. 4. Aufl. Halle 1826. K. C. G. Zerrenner's Hülfsb. für Lehrer bey den Denkübungen der Jugend. 1—4. Th. 3. Aufl. Leipzig 1826.; vergl. mit des Vfs. Methodenbuch für Volksschullehrer. Magdeb. 1820. Dessen Denkübungen, ein Schulbuch für Schullehrer-Seminare, Bürgerschulen u. s. w. Leipzig 1829. Auch das Basedowsche Elementarwerk giebt reichen Stoff. (S. Th. 1. S. 433. f.)

II. Für die höheren Verstandesübungen s. m., außer von Rochow's Katechism. der gesunden Vernunft, Berl. 1806.: Löhr's Elementarbegriffe, 2. Aufl. Frankf. 1810. Moritz Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik. Berlin 1793. Campe's Seelenlehre für Kinder, 6. Aufl. 1809. Sulzer's Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, 4 Thle., Berlin 1780—82., wovon der 4te Theil die Methodik des Gebrauchs enthält. Funke Neues Elementarbuch, 3 Theile. Berlin 1803. Schaller's Magazin der Verstandesübungen, Th. 1. Halle 1806. Der zweyte Theil hat einen andern Zweck und setzt eine schon mehr wissenschaftliche Bildung voraus.

Zweytes Capitel.

Vom deutschen Sprachunterricht in seinem Anfang und Fortgang bis zur Bildung des Styls.

39.

Wichtigkeit des Gegenstandes.

Die Bildung der Sprache ist eine der wichtigsten Aufgaben des Jugendlehrers. Jeder Theil dieses vielumfassenden Unterrichts hat sein eigenthümliches Interesse, wie seinen eigenthümlichen Werth. Daher ist vor Allem zu wünschen, daß der Lehrer selbst ganz von dem Einfluß durchdrungen sey, welchen er sich gerade dadurch auf seinen Lehrling verschaffen, so wie von dem Verdienst, welches er sich durch Vervollkommnung des herrlichsten Vermögens, welches dem Menschen neben der Vernunft verliehen ist, um ihn erwerben kann. Denn etwas wahrhaft Göttliches ist die menschliche Rede, und nur die tägliche Erscheinung des Wundervollen in ihr läßt uns übersehen, daß sie selbst das größte Wunder ist. Sobald das Kind sein Inneres in der Sprache aufschließen, die erste Gedankenreihe in Worten aussprechen, durch dieß Mittel mit Wesen seiner Art in eine Wechselwirkung treten kann; so tritt auch der unendliche Abstand zwischen ihm und der vernunft- und sprachlosen Schöpfung ein. In dem Grade aber, in welchem sich das Sprachvermögen einer höheren Vollkommenheit nähert, und in welchem der Einzelne zu dem vollständigeren Besitz alles dessen gelangt, was die Sprache vermag, erhöht sich auch sein ganzes geistiges Wesen; so wie umgekehrt die Unmündigkeit (in-fantia), finde sie sich nun bey Kindern oder Erwachsenen, in der Regel auf geistige Unmündigkeit schließen läßt.

40.

Uebersicht der Hauptmomente des deutschen Sprachunterrichts.

So groß indeß der Abstand ist zwischen dem gemeinen Gebrauch der Sprache zu äußeren Zwecken und ihrer höchsten Vollendung in der vollkommensten Rede und Schrift: so geht doch Alles von denselben Elementen aus, die keiner zu gering achten darf, der einst die Höhe der Kunst erreichen will. [1]) Sobald man daher Alles, was sich auf diesen Unterricht bezieht, als ein organisches Ganzes behandeln will, so wird die Methodik sich 1) auf die zur Sprache nothwendigen mechanischen und technischen Fertigkeiten, 2) auf die grammatischen Regeln, 3) auf die elementarische und höhere Bildung des Styls, verbunden mit der mündlichen Wohlredenheit, beziehen. [2])

Anmerk. 1) Est sua etiam studiis infantia: et ut corporum vel fortissimorum educatio a lacte cunisque initium ducit: ita futurus eloquentissimus edidit aliquando vagitum et loqui primum incerta voce tentavit, et haesit circa formas literarum. *Quintil.* Instit. L. I. c. 1.

2) Der höheren Bildung des Styls hat man übrigens, als Theorie der redenden Künste, ein besonderes Gebiet zugestanden. (Rhetorik, Poetik.) Hiervon das Nähere im achten Capitel.

I.

Elementarunterricht in dem Mechanischen der Sprache.

41.

Bildung der Sprachwerkzeuge.

Obwohl Erlernen der Buchstaben, Syllabiren und Aussprechen einzelner Wörter gemeiniglich für

die Anfangspuncte des Sprachunterrichts gehalten werden; so sind doch noch mancherley Uebungen gedenkbar, welche diesen vorhergehen können. Sie beziehen sich vornehmlich auf die Bildung der Sprachorgane, um sie fähig zu machen, die Elemente der menschlichen Sprache, welche aus einer bestimmten Anzahl einfacher Laute, die vermittelst jener Organe gebildet werden, bestehen, auf das reinste und vollkommenste auszudrücken. Durch das Lehren des Alphabets, womit man gewöhnlich anfängt, kann dieser Zweck nicht erreicht werden; und wer wirklich den Laut und die Namen der Buchstaben für einerley hielte, müßte ganz vergessen haben, daß manche unsrer Buchstabennamen (z. B. Ceha, Esceha, u. s. m.) nicht einmal den Grundton (das Zischen) ausdrücken. Es scheint also, ein vollständiger Unterricht müsse davon ausgehen, mit der ganzen Reihe von hörbaren Lauten, deren sichtbare Zeichen die Buchstaben sind, und allen ihren möglichen Modificationen bekannt zu machen, und zugleich die Lehrlinge selbst mit Bewußtseyn ihre Sprachorgane so gebrauchen zu lehren, daß sie den jedesmaligen Laut aufs vollkommenste hervorzubringen im Stande wären. Indeß lehrt die Erfahrung täglich, daß auch ohne eine solche kunstmäßige Bildung derselbe Zweck erreicht werden kann; daß unzählige Menschen ohne alle solche Uebungen und Belehrungen, wenn sie nicht stumm gebohren sind, vollkommen richtig und gut sprechen lernen; und daß die gemeinen Fehler weit mehr, wo nicht in einer fast unabänderlichen Organisation, doch in dem übelwirkenden Beyspiel der Umgebungen liegen. Hierdurch soll gleichwohl nicht jede Organenbildung, besonders nicht jede methodische Uebung für überflüssig erklärt werden, da einzelne Laute für manches Organ nicht ohne große Schwierigkeit sind. Sie hat vielmehr, wenn man die Künsteleyen an dem, was die Natur schon selbst lehrt, vermeidet, ihren entschiedenen Nutzen.

Anmerk. 1) Eigentlich sollten in den allerfrühesten Jahren, ehe der eigentliche Unterricht beginnt, die ersten

Organübungen und die ersten Versuche, das Sprachvermögen zu bilden, vorgenommen werden; wie wir denn z. B. wissen, daß der Cantor Wolf seinen großen Sohn schon am Ende des zweyten Lebensjahres zu sehr distincter Aussprache zu gewöhnen anfing. (Leben und Studien F. A. Wolf's von Körte, Bd. 1. S. 7.) Aber gewöhnlich legt man hierauf einen viel zu geringen Werth. Eltern und ältere Geschwister sollten viel aufmerksamer in dieser Beziehung seyn, um übeln Angewöhnungen bey Zeiten vorzubeugen. Was erst die Schule, wäre es auch schon im 5ten oder 6ten Jahre, hierin nachholen und verbessern soll, kommt oft zu spät; und noch weniger hält es gegen die Macht des Beyspiels aus. Kommen Kinder wieder unter schlecht und gemein redende Menschen, so kehrt die alte schlechte Gewohnheit zurück. Nehmen doch in den besten Familien Kinder oft leichter den gemeinen Sprachton des Gesindes, als den bessern der Eltern an. Indeß muß die Schule das Möglichste, selbst nachholend und nachbessernd, versuchen.

2) Nur zu viel hat indeß die Kunst in den neueren Zeiten thun wollen, und es beynahe ganz übersehen, wie viel und wie früh oft die natürliche Anlage, oder, wenn man es lieber so nennen will, die angebohrne Sprachkraft leistet. Wie das Gehen, Springen, Laufen und die mannichfaltigsten Bewegungen der Glieder gelernt und geübt werden, ohne alles Bewußtseyn der Art und Weise und des Grundes: so entwickelt sich auch, oft unerwartet früh, bey Kindern das Vermögen, einen Laut nach dem andern, erst einzeln, dann auch in Verbindung, hervorzubringen; und in unglaublicher Schnelligkeit lernen sie die unzähligen Combinationen, die sie von den Erwachsenen hören, nachbilden, ohne daß die Kunst das Geringste dabey gethan hat. Sie kommt vielmehr meistentheils zu spät, und manche unsrer Elementarbücher für das Sprechen und Lesenlernen, die den künstlich-

sten Systemen ähnlich zu sehen anfangen, erschweren die Sache ohne bedeutenden Nutzen.

Doch nicht alle gehen gleich weit in ihren Forderungen.

Einige (wie Olivier) verlangen gerade nicht Mundstellungen, oder Belehrungen, wie die einzelnen Sprachorgane zum Hervorbringen einzelner Laute anzuwenden sind: aber sie halten doch bestimmt darauf, nicht nur den Kindern kurze leichte Sätze mit dem richtigsten natürlichen Tone vorzusprechen, sie nachsprechen zu lassen, und diese Sätze in Worte, und die Worte in Sylben nach dem Tact zu theilen; sondern auch sämmtliche Elementar-Sprachlaute im Organ auszubilden, und zwar vermittelst einer regelmäßigen und anhaltenden Uebung des deutlichen Nachsprechens und scharfen Articulirens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die sämmtlichen Lautelemente der Sprache sich als selbstständige, isolirte Bestandtheile derselben sehr bestimmt erkennen, auch endlich mit der größten Leichtigkeit ganz für sich absondern und festhalten lassen. Die Methode ist bey ihnen mehr Sache der Uebung als der Reflexion.

Dieser Rath ist, dünkt mich, unbedingt zu befolgen und in alle Volksschulen aufzunehmen. Man thut wohl, wenn man, ehe zum Lesenlehren übergegangen wird, das Sprachvermögen der Kinder mehr zu bearbeiten, das Unrichtige, Rauhe, Unbestimmte durch mancherley Uebung im Nachsprechen wegzuschaffen sucht. Sie können bey dieser Gelegenheit viel Nützliches ins Gedächtniß fassen, indem sie sich zugleich üben, Alles deutlich und bestimmt nachzusprechen. In Familien, wo gut gesprochen wird, ist die Uebung nicht so lange nöthig, als in den Volksschulen. Hier ist sie zugleich ein Mittel, Kinder des Volks zu gewöhnen, den Lehrer, der ja im Schulunterricht und auf der Kanzel sich nicht ihres gemeinen platten Haustons bedient, sondern richtiges Hochdeutsch spricht, recht verstehen zu lernen.

Andere (wie Stephani) wollen die Uebung mit der Hervorbringung von einzelnen Lauten anfangen, und zwar nach einer genetischen Ordnung der Buchstaben, als Lippenlauter (m. b. p. f. v. w.), Zahnlauter (s. sch. z.), Zungenlauter (d. t. l. n. r.), Gaumenlauter (g. ch. k.) und Lungenlauter (h.). Man soll die Kinder dabey aufmerksam machen, welchen Theil ihres Mundes sie bewegen, welche Haltung sie den Sprachorganen geben müssen, um jeden einzelnen Laut hörbar zu machen; gerade wie es die Musiklehrer mit der Fingersetzung zu halten pflegen.

Diese Methode scheint im Privatunterricht weniger Schwierigkeiten zu haben, als da, wo viele Kinder sind. Denn da sie die Oliviersche Stütze — das dem hebräischen Schwa ähnliche e — verwirft, um den ganz reinen Laut zu lehren: so ist dieß zwar bey manchen, z. B. den Zahnlautern, Sumsern und Zischern, wie s, sch, ß, leicht hörbar zu machen; aber, wie Stephani selbst bemerkt, weit schwerer bey den Lippen-, Zungen- und Gaumenlautern (b. d. g.), die erst durch Verbindung mit einem Vocal (ba, de, gi) recht hörbar werden. Doch hat die Erfahrung gelehrt, daß auch in Schulen davon ein sehr nützlicher Gebrauch zu machen ist. Es bewährt sich, was ein erfahrner Schulmann davon urtheilt, „daß die Kinder dadurch Herr ihrer Sprachwerkzeuge werden, alle Laute der Sprache vollkommen rein und gut aussprechen lernen, und, ungestört vom Buchstabennamen, sich in dieser Aeußerung ihrer Kraft selbstthätig fühlen. Sie lernen sich selbst helfen, sobald sie die Laute kennen, und diese als die Bestandtheile jedes Worts angeschaut haben. Der Einwurf, daß die Lautmethode der Rechtschreibung nachtheilig werde, wird größtentheils durch die Natur derselben, wie durch die Erfahrung widerlegt.“ (S. Wilmsen's Unterrichtskunst, S. 235. ff.)

Ungleich mehr fordert Krug in seiner Ausführlichen Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aus-

spre-

sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Seine Haupttendenz ist: „die Fertigkeit im Sprechen und Lesen durch das bestimmteste Bewußtseyn alles dessen, was hierzu durch die Modificationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß, hervorzubringen und zu sichern“. Der Lehrer findet darin die vollständigste Belehrung, wie er dieß nach dem mühevoll aufgefundenen System des Verf. anzufangen, durch genau beschriebene Mundstellungen die Kinder zu den Grundbestimmungen und Nebentönen zu führen, dann zur Articulationsbildung, und so immer stufenweise zu den zusammengesetzten Operationen fortzuschreiten habe; so wie etwa der Gymnast, durch genaue Bezeichnungen der Bewegungen und Stellungen der Füße, der Hände, u. s. w., und durch die Gewöhnung, sich derselben zu einzelnen Zwecken bewußt zu seyn, fehlerhafte Angewohnheiten zu verbessern und eine schulmäßige Gewandtheit hervorzubringen suche.

Zu einer ähnlichen Arbeit hat die, in der Bürgerschule zu Leipzig zuerst in Anwendung gebrachte, hernach aber wieder aufgegebene Krugsche Methode auch den bekannten C. A. Zeller veranlaßt, in den Elementen der menschlichen und der deutschen Sprachzeichenlehre, 2 Theile, Königsb. 1812. 3,

Ein unbefangener Lehrer, der aus jeder, auch verfehlten, Theorie irgend etwas Gutes zu lernen und manche glücklich gewählte Beyspiele zu benutzen weiß, wird in allen diesen Schriften manches anwendbar finden. Da aber, wie schon ein einsichtsvoller und erfahrner Recensent (in Guts Muths Bibl., Jahrg. 1809. Bd. 1. S. 92.) bemerkt hat, die letzteren allzu subtilen und allzu kunstvollen Methoden, wiewohl sie sich immer die naturgemäßen nennen, von dem Princip ausgehen, „man müsse Alles, auch mechanische Fertigkeiten, schon im Kinde zur Sache der Reflexion machen, und ihm in der Form des Begriffs erscheinen lassen“; dieß Princip aber, wenigstens in dieser Ausdehnung

angewendet, mir durchaus unrichtig und naturwidrig erscheint: so würde, nach meiner Meinung, Alles abzukürzen, zu vereinfachen, und Lehrer und Schüler mit dieser für beide höchst lästigen Weitläufigkeit zu verschonen seyn, da wir auf einem weit näheren Wege in unserm bisherigen einfachen Leseunterricht, wenn er nur überhaupt eine vernünftige und durch die Erfahrung bewährte Methode befolgt, ganz zu demselben Zwecke kommen. Die Hoffnung, allem unrichtigen Sprechen, zeige es sich im Ton, Dialect oder worin sonst, durch jene Künsteleyen zu steuern, wird nur zu bald, wenn noch so mühsam unterrichtete Kinder unter schlecht sprechende kommen, vereitelt seyn; und für die Geistesbildung, oder, wie man es wohl gar nennt, die Erhebung der Menschenkraft, dürfte wenigstens zu praktischen Zwecken im Leben gar wenig dadurch gewonnen werden. Daneben wird durch die immer anwachsende Menge von Terminologieen, durch die Beschwerung des Gedächtnisses mit allen den ungewohnten Namen, (Lippenbrummer, Kehlsumser, Knallaute, Zungengaumenzischer, ꝛc.,) der Verwirrung immer mehr werden.

Was soll dieß Alles auch am Ende dem großen Haufen helfen? Es ist so unendlich viel Wichtigeres im Menschen zum Bewußtseyn zu bringen, und es wird, wie die Beyspiele der trefflichsten Declamatoren, der trefflichsten Sänger und Musiker lehren, durch die Entbehrung dieser lästigen Gründlichkeit so wenig an der Vollkommenheit in der Ausübung der Fertigkeit verloren, daß wir die feinere Kenntniß der Theorie den wissenschaftlichen Sprachforschern ruhig überlassen können. Nicht also auf diese und jene, wirklich sehr mühevollen und verdienstlichen Bearbeitungen dieses Theils der Sprachphilosophie soll durch Obiges ein tadelnder Seitenblick fallen. Was früher von Haller, von Kempele, später Krug, und besonders von Olivier, zu einer vollständigen Analyse der Ton-

sprache und ihres Mechanismus geschah, ist eine wahre Bereicherung des physiologischen und psychologischen Theils der Sprachtheorie. Nur die Vermengung des Wissenschaftlichen mit dem Praktischen ist ein Fehlgriff, und gerade das, worin sich die Erfinder solcher überfeinen Lehrmethoden gefallen, das wird andern Lehrern bald genug eben so lästig als überflüssig, — vielleicht als difficiles nugae — erscheinen.

Man muß es überhaupt verzeihlich finden, wenn viele Lehrer, deren Geist in so vielen Schulen ohnehin unter dem Druck der Nahrungssorgen erliegt, oder in viel wichtigeren Dingen nach etwas Höherem strebt, gerade diesen Elementarunterricht lässig treiben. — Wer eine neue Methode erfunden hat, darf nicht vergessen, daß der Genuß seiner Erfindung und das Anschauen ihres Erfolgs ihn für die Mühseligkeit des Lehrens entschädigt. Diese drückt aber fast alle, welche die Erfindung eines Andern ausführen und auf einmal den gewohnten Gang verlassen sollen.

Eben daher wären Eltern, besonders Mütter, die besten Lehrerinnen dieser Elemente, weil das Interesse für die Geistesentwickelung ihrer Kinder schon in ihrer Natur und in ihrem Verhältniß liegt. Diesen wird man aber hoffentlich so schwierige Lehrarten nicht anmuthen. Wirklich haben wir schon manche verständige Frau, wenn man ihr von solchen Künsteleyen erzählte, mit der naiven Nicole in Moliere's Bourgeois gentilhomme (Act. 3. Sc. 3.) fragen hören: De quoi est-ce que tout cela guérit?

42.

Der Unterricht im Lesen. Haupttheile desselben.

Jedem Hörbaren in der Sprache soll ein sichtbares Zeichen entsprechen, deren Summe das Alphabet ausmacht. So klein die Zahl dieser Zeichen ist, so läßt sich doch

durch ihre unendlich mannichfache Verbindung der ganze Sprachreichthum an Wörtern, als Bezeichnungen von Begriffen, darstellen. Das Lesen selbst ist nichts Anderes als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare. Um darin zur Fertigkeit zu gelangen, ist 1) nöthig, die einfachen Laute und deren Zeichen selbst genau zu kennen und anzugeben (Buchstabenlesen), 2) alle in unsrer Sprache mögliche Combinationen derselben mit Genauigkeit auszusprechen (Lesen einzelner Sylben und Wörter, zusammen und einzeln), 3) diese Fertigkeit auf ganze Sätze und Perioden, auf eine dem logischen Inhalte gemäße Art, nach dem ihnen zukommenden grammatischen oder etymologischen Accente anwenden zu können (das Wortlesen). Diese drey Uebungen haben den Zweck, die Fertigkeit des mechanisch-richtigen, oder des langsamen und elementarisch-genauen Lesens zu lehren, und bilden die erste Hauptstufe des Leseunterrichts. — Bey jeder Methode, deren man sich bisher im Leseunterricht bedient hat, suchte man unstreitig diese Zwecke zu erreichen; und die Erfahrung hat auch gelehrt, daß Kinder auf sehr verschiedenen Wegen dahin geführt werden konnten. Daraus folgt aber nicht, daß es ganz gleichgültig sey, welchen man einschlägt. Vielmehr verdient jede wirkliche Verbesserung und Erleichterung eines so allgemeinen und unentbehrlichen Theils des Unterrichts Aufmerksamkeit und unbefangene Prüfung.

Anmerk. 1) Aeltere und neuere Zeiten sind sehr fruchtbar an Vorschlägen gewesen, den Lehrenden und Lernenden das Lästige und Langweilige dieses Elementarunterrichts zu ersparen. Wer die Geschichte dieser Methoden, und nicht bloß die neuesten Erscheinungen des Tages kennt, weiß, wie viel davon angepriesen und verworfen, wieder hervorgesucht und wieder vergessen ist. In dem, was über die Qual der Kinder und ihre Marter bey dem Buchstabiren und Lesen in alten und neuen Schriften vorkommt, kann man die Uebertreibung nicht verkennen, wenn man nicht bey einzel-

nen sehr schlechten Schulen, oder bey verdrießlichen Schulmännern stehen bleibt, unter deren Händen die leichteste Methode drückend wird. Aber dankenswerth bleibt jedes Bestreben, auch diesen Elementarunterricht auf einfache Principien zurückzuführen.

Anm. 2) Historisch-literarisch hierüber Folgendes:

Schon im 16ten Jahrh. (1534) schlug Valentin Ikelsamer zu Marburg eine Methode vor, die Kinder ohne Buchstabiren lesen zu lehren. A. Comenius warnte vor der vulgari prolixa syllabizatione, permolesta ingeniorum *tortura*. Die Messieurs de Port royal, in der Mitte des 17ten Jahrh., unterschieden das Aussprechen und Benennen der Consonanten. Und nun mehrten sich die Versuche, neue Methoden in diesen Zweig des Unterrichts einzuführen. Joh. Carl Amman drang in seinem Surdus loquens, Amsterd. 1692., darauf, daß die Semivocales und Consonantes beym ersten Leseunterricht nicht mit den gewöhnlich beygesetzten Vocalibus em, en, ka, u. s. f., sondern bloß m, n, k, u. s. f. ausgesprochen würden, weil sie ihren eignen Laut hätten und weil dadurch das Lesenlernen sehr erleichtert würde. Monatl. Unterr. vom J. 1693. S. 37. 43. 48. Im J. 1700 gab J. G. Zeidler ein Neu verbessertes vollkommnes ABC-Buch, als Schlüssel zur Lesekunst, Halle, in 2 Bänden heraus, und lehrte darin: „wie ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühseliges und langweiliges Buchstabiren, jeder sich selbst in wenigen Tagen alles, es sey so schwer es wolle, fertig lesen lehren könne". Bald darauf (1712) erschien zu Weißenfels „Die erneuerte Lesekunst, oder deutlicher und auf gewisse Erfahrung gegründeter Unterricht, wie man ohne alles gewöhnliche, langweilige, mühselige und unvollkommene Buchstabiren auf's allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste die Jugend zum deutschen Lesen anführen kann". (S. GutsMuths Pädag. Bibl., Jahrgang 1810. Bd. 3. S. 97. ff.) Ueber jenen Versuch ließ sich 1721 der Prediger Venzky in einer eignen Schrift vernehmen, welche auch an J. J. Hecker einen Vertheidiger fand, dieser dagegen wurde fast ganz übersehen, obschon sein unbekannter Verfasser „die erbärmliche Einfalt, grosse Langwierigkeit, schreckliche Mühseligkeit und handgreifliche Unvollkommenheit des gemeinen Buchstabirens und Lesens" in ein helles Licht setzte. Nicht besser erging es dem Pseudonymus Nachsinner, der 1735 durch seine Lehrkunst das „zornerweckende Buchstabi-

ren“ aus dem Wege zu räumen versuchte, ja selbst die Vorschläge des berühmten Philologen Gesner, (1756) welche auch die Verbesserung der Lehrart im Lesen betrafen, blieben ohne bedeutenden unmittelbaren Erfolg. Indessen war doch so viel erreicht, daß diese Angelegenheit immer häufiger zur Sprache kam, und daß immer gründlichere Vorschläge gegen die herrschende Buchstabir- und Syllabirmethode gemacht wurden, ohne sie geradehin zu verwerfen. So suchte sie z. B. Basedow dadurch zu verbessern, daß er zwar die Sylben von den Schülern buchstabiren und aussprechen, aber dieß in mehrsylbigen Wörtern nicht wiederholen ließ. So verbanden Bell und Lancaster, jener zu Egmore unweit Madras 1789, dieser zu London 1798, um schneller zum Ziele zu gelangen, den Unterricht im Schreiben ganz eng mit der Unterweisung im Lesen, und zeichneten zu dem Ende beiden Uebungen in jeder Classe einen genauen Stufengang vor. So wollte Pestalozzi die Kinder auf dem Punct der Buchstabirübungen einzelner Sylben so lange aufgehalten wissen, bis ihre Fertigkeit hierin genugsam gebildet sey, wie er denn überhaupt allen diesen Uebungen ein festes Schema zu Grunde legte, um ihre Continuität zu sichern. M. vergl. Pestalozzi Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlernen. Bern 1801. Andere dagegen verließen die gewöhnliche Bahn gänzlich, z. B. der Hofmusicus Hofmann, der einer ganzen Schule in 30 bis 40 Stunden das Lesen ohne alles Buchstabiren beyzubringen unternahm, und der eine Zeit lang von der Baierschen Regierung bedeutend unterstützt wurde. M. vergl. Franz Xaveri Hofmann's zu München Lehrmethode, Münch. 1780., und Pragmat. Gesch. der Schulreformation in Baiern, 1783., S. 40. Ferner: Wolke, der in seiner Anweisung, wie Kinder und Stumme auf naturgemäße Weise zum Verstehen, Sprechen und Lesen zu bringen sind, Leipzig 1804., in vielen Puncten mit Olivier und Stephani zusammentrifft; v. Hauser, der 1796 in Wien eine Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabiren zu lehren, bekannt machte; Fr. Gedicke, der das Buchstabiren und Syllabiren bestimmt verwarf und das Vor- und Nachsprechen gleich mit ganzen Wörtern und Sätzen anfangen ließ; Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren, Berlin 1798.; und François de Neufchateau, der in seiner Méthode pratique de la lecture, 1799, ebenfalls der Meinung war, die gewöhnlichen Methoden bedürften einer völligen Umschaffung, und der in dieser Ueberzeugung eine der Oli-

vierschen sehr ähnliche Tabulatur der Elementarlaute entwarf. So waren die Keime zu allen Methoden gelegt, welche in den neuesten Zeiten oft als ganz neue vorgeschlagen wurden, und welche die alte fast überall verdrängt haben.

Man vergl. Teumer Beytrag zur Geschichte der natürlichen Elementarmethode, besonders bey dem Leselehren, nebst einem kurzen Abrisse derselben. Leipzig 1804. Graser Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual. Baireuth 1820. Kelber Die neuesten Leselehrarten in einer kurzen Uebersicht ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt. Erlangen 1821. Denzel Einleitung in die Elementarschulkunde, Th. 3. S. 89. ff. Stuttg. 1822. Es sind aber aus der neuesten Zeit außer Olivier, Stephani besonders Pöhlmann, Krug, Graser, Jacotot und Scholz hervorzuheben.

1) L. H. F. Olivier's Hauptwerk ist das Ortho-epographische Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Erster theoretischer Theil, enthaltend die Darstellung des neuen Systems. Zweyter praktischer Theil, enthaltend die Anwendung desselben. Dessau 1808. Zu dem vollständigen Apparat der Lehrmittel gehören: 1) drey große Kupfertafeln, schwarz oder illuminirt, 2) sechs große Buchstabentabellen, 3) Elementarlesebuch. Große Schulausgabe mit groben Sabonlettern gedruckt. 37 Bogen. Fol. Dasselbe in einer kleinen Privatausgabe. Auch sollte 4) noch ein Handbuch zu Uebungen nachfolgen.

2) Von H. Stephani haben wir einen Kurzen Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren, Erl. 1811., und eine Ausführliche Beschreibung einer einf. Lesemethode, Erl. 1804., 2. Ausg. 1825., womit Heinicke's Vertheidigungsschrift dieser Methode: Die Lautung oder naturgemäße und gründliche Leselehre, Berl. 1813., zu verbinden ist. Stephani lieferte daneben eine Handfibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen, Erlangen 1820., ferner eine Fibel für Kinder von edler Erziehung, Erlangen 1820., der eine Beschreibung der Methode für Mütter vorausgeschickt ist. Endlich ist in den Schulen, wo seine Methode eingeführt worden, „Die stehende Wandfibel, nebst einer Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauche derselben nach der Elementarmethode von Stephani", mit 12 Taf., Erl. 1820., nicht wohl zu entbehren.

3) J. G. Pöhlmann's Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche ihren

Zöglingen und Kindern auf eine leichte, angenehme Weise und in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntniß, zur Fertigkeit im Buchstabiren und Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen, 7 Theile und 2 Anhänge, von denen jedoch nur der erste Theil, welcher eine Anleitung zur Buchstabenkenntniß und zum Lesen enthält, Erlangen 1812., und der erste Anhang, der in Lesetafeln besteht, hierher gehört. Außerdem hat Pöhlmann eine Lesemaschine erfunden, durch welche allerdings die Anwendung seiner Methode sehr erleichtert wird. Man vergl. die Beschreibung seiner neuerfundenen Lesemaschine. Nürnberg 1817. Endlich darf desselben ABC- und Lesebuch, Nürnberg 1816., nicht unerwähnt bleiben.

4) J. F. A. Krug Ausführlichere Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Leipzig 1808. Desselben Neuestes ABC- und Syllabirbuch in Reimen. Leipzig 1820. Desselben Kleiner Leseschüler. Leipzig 1822. Desselben Sprachelementartafel zum Rechtsprechen, Lesen und Schreibenlernen. Leipzig 1823.

So gewiß schon manche Schulmänner vor Olivier die nachmals so genannte Lautmethode theils nur ahndeten, theils deutlicher auffassen und selbst beym Unterrichten anwenden mochten: so gewiß gebührt ihm das Verdienst, dieselbe wissenschaftlich begründet zu haben, und eben hierin liegt einerseits das Bedeutende, andererseits das Dankenswerthe seiner Leistung. Es war ein Grund gewonnen, auf den mit Sicherheit weiter gebaut werden konnte, und den besonders Stephani auf die umsichtigste Weise benutzte. Denn während Olivier selbst in einzelnen methodischen Vorschlägen von dem naturgemäßen Wege abirrte und in Künsteleyen verfiel, wie selbst auch aus dem folgenden Paragraphen erhellen wird, stellte Stephani eine so faßliche und anwendbare Methodik des Leseunterrichts auf, daß seine Ansichten bey allen wirklich praktischen Schulmännern sehr bald Eingang fanden. Die abweichenden Meinungen Pöhlmann's, der sich wieder mehr an das alte System anschloß, konnten trotz der Energie und Klarheit, womit sie vorgetragen wurden, ihrer Verbreitung keinen Eintrag thun. Eben so wenig geschah dieß durch Krug's Theorie von den Mundstellungen, ja selbst Graser's gewichtige Stimme, daß die Lautmethode naturwidrig und lächerlich sey, verhallte ohne Erfolg. Indessen hatte er doch wieder den Gedanken ausgesprochen, daß der Schreibunterricht eng mit den Uebungen im Lesen zu verbinden wäre, und dieser Gedanke führte in den neuesten Zeiten zu einer neuen Methode.

5) F. H. G. Graßmann Anleitung für Volksschullehrer zum ersten Unterricht im Lesen und Rechtschreiben. Berlin 1816. C. W. Harnisch Erste faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht. Breslau 1820. J. B. Graser Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden. Baireuth 1820., und Desselben Elementarschule für das Leben in ihrer Grundlage. Bair. 1821. Christ. Gottl. Scholz Der Sprech-, Schreib- und Leselehrer, oder Anweisung zum Sprechen und Schreibend-Lesenlernen in Verbindung der Laut- mit der Buchstabir- und der Lesemethode von Dr. Harnisch. Halle 1827. Mit dieser Anweisung stehen in engster Verbindung: Der Kleine Schreib- und Leseschüler, oder Uebungen im Schreiben und Lesen der Kurrentschrift; die lithographirte Wandfibel, ein Hülfsmittel zum Schreibend-Lesenlernen; Der Leseschüler, oder Uebungen im Lesen der Fractur- und Cursivschrift; und die gedruckte Wandfibel, ein Hülfsmittel zum Lesenlernen, — alle von demselben Verfasser und bey demselben Verleger. W. Stern Lehrgang des Lautirunterrichts in Verbindung mit dem Schreiben nach geistbildenden Grundsätzen. Carlsruhe 1832. Graßmann läßt das Schreiben dem Lesen vorangehen; Harnisch verbindet das Lesen der Druckschrift mit dem Schreiben von Anfang an; Scholz trennt das Lesen der Druckschrift von dem Schreiben und setzt die Druckschrift anfänglich ganz bey Seite, indem er mit den Kindern von vorn herein bloß das Schreiben, und Lesen des Geschriebenen treibt, und jenes nur als eine angenehme Zugabe betrachtet, wenn bereits in diesem bedeutende Fortschritte gemacht sind. Die Schrift von Stern ist mir nur dem Namen nach bekannt.

6) Jacotot dürfte, da er mit seiner Methode so bedeutendes Aufsehen gemacht hat, nicht unerwähnt bleiben. Seine Ansichten sind mir freylich nur aus folgenden Schriften bekannt: Jacotot's Lehrmethode, oder der allgemeine Unterricht vollständig und für Jedermann faßlich dargestellt, — von W. A. Durietz. Nach der fünften Ausgabe übersetzt von J. P. Krüger. Zweybr. 1830. Vollständiger Cursus von Jacotot's allgemeiner Unterrichtsmethode, und deren Gebrauch und Anwendung beym Elementarunterricht auf die verschiedenen Gegenstände des menschlichen Wissens, rc. Nach den besten französischen Hülfsmitteln für Deutschland bearbeitet von Fr. Weingart. Ilmenau 1830.; indessen haben mich dieselben nicht nach den besten französischen Hülfsmitteln begierig ge-

macht. Denn was zuvörderst den Unterricht im Lesen betrifft, so soll dem Kinde nach seiner Ansicht gleich ein Autor, wie Fenelon's Telémach, in die Hände gegeben werden. Der Lehrer liest die ersten Sätze so lange vor, und zeigt dabey dem Kinde jedes Wort, das er liest, so lange, bis dasselbe die einzelnen Wörter von einander unterscheiden kann; dann lehrt er es die Sylben und zuletzt die Buchstaben des Satzes kennen; und endlich verlangt er, daß der ganze Satz auswendig gelernt werde. Eben so wird der nächste und die folgenden Sätze durchgegangen. Das Kind kann, wenn einige Seiten absolvirt sind, fertig lesen, aber der erste Blick zeigt, daß bey einem solchen Verfahren kein methodisches Fortschreiten im Unterrichte statt finden kann.

43.

Erfahrungen über die verschiedenen Methoden des Lesenlernens.

Will man bey der Prüfung der so verschiedenen Lehrmethoden des Lesens bloß von der Erfahrung ausgehen, so führt diese zu folgenden Resultaten: 1) Kinder, welche mit Eifer und Umsicht unterrichtet werden und nicht stumpfsinnig sind, können bey jeder — sowohl bey der gewöhnlichen als der davon abweichenden Lehrart — nicht nur dürftig, sondern auch vollkommen richtig und gut lesen lernen. 2) Die schnelleren Fortschritte hängen nur zum Theil von der Methode, aber nicht weniger von dem Ernst und der Gewandtheit des Lehrers, von dem natürlichen Gedächtniß, der Regsamkeit des Geistes, und dem Combinationsvermögen der Kinder ab. 3) Keine Methode ist nothwendig mit einer Qual für die Kinder verbunden, welche ihnen diese Lehrstunden lästig machen müßte. Tausende haben in Schulen und Familien den ganzen zu lang und dornenvoll scheinenden Weg der alten Buchstabirweise in der fröhlichsten Stimmung zurückgelegt, sobald sie keine tyrannische Schulzucht (die bey jeder Methode eintreten kann) um den Frohsinn der Jugend brachte. Man muß die besseren Schulen und die besseren Lehrer nach der alten Methode nicht kennen, wenn man das Gegentheil behauptet. 4) In der Natur der Beschäftigung mit todten

Buchstaben, sinnlosen Sylben und Wörtern liegt für Lehrer und Schüler stets etwas Ermüdendes, was besonders dem phantasiereichen Kinde widersteht. Es erklärt sich hieraus, daß gerade das Lesen sehr oft mit Unlust gelehrt und mit Unlust gelernt wird. 5) Aber eben darum, weil das Mechanische des Lesenlernens an sich weder für Lehrende noch Lernende ein eigentliches Interesse haben kann, und bloß Mittel zu höheren Zwecken ist; so muß schon jede Erleichterung und Vereinfachung der Methode höchst willkommen seyn. An sich kommt wenig darauf an, ob Kinder so früh als möglich lesen lernen, (man vergl. Th. 1. §. 44. und §. 64.); allein es ist überhaupt gut, über das bloße Mechanische obwohl Unentbehrliche im Unterricht, so weit es ohne Eintrag der vollkommenen Fertigkeit geschehen kann, so schnell als möglich hinwegzukommen, und selbst mit dem Mechanischen etwas geistig Bildendes zu vergesellschaften. 6) Je mehr nun eine Methode der Natur des Gegenstandes und des Lehrlings selbst gemäß ist, desto schneller wird sie auch ergriffen werden, und desto wohlthätiger wird sie sich in ihren Wirkungen zeigen.

Anmerk. Aus diesem Grunde bleibt es Regel, die bessere Methode der schlechteren überall vorzuziehen. Vorzüglich wichtig ist jede sicherere und leichtere Lehrart für die Volksschulen. Nach der täglichen Erfahrung können viele Kinder Jahre lang die Schule besuchen, und dennoch nicht die mindeste eigentliche Fertigkeit im richtigen Lesen (ohne welche alle darauf gewendete Zeit so gut als verloren ist) erlangen. Denn was ist das dürftige Lesen unsrer meisten Landleute, Handwerker, wohl selbst Bürger, wenn man es unparteyisch würdigt? Muß man nicht eingestehen, daß, statt dieser eigentlich ganz unbrauchbaren Halbkenntniß der Sache, wie sie sich bey vielen findet, ein Vorrath von andern recht praktischen Kenntnissen, Sprüchen und Liedern, dem Gedächtniß tief eingeprägt, bey weitem vorzuziehen seyn würde? Da nun nach dem Inhalt des Paragraphen der Grund dieses Uebels und so vieler an etwas

ganz Unbrauchbares verschwendeter Stunden zwar nicht allein, aber doch zum Theil in der Methode liegt, so ist es von der höchsten Wichtigkeit, die bedeutendsten Versuche, dieselbe zu verbessern, genauer kennen zu lernen.

44.

Gewöhnliche und verbesserte Methoden bey den Vorübungen zum Lesen.

Die gewöhnliche Methode, durch Buchstabenlernen, Syllabiren und Buchstabiren zum Lesen vorzubereiten, — die man neuerlich im Gegensatz der Lautmethode die Nominalmethode genannt hat, — ist immer noch so bekannt, daß sie keiner ausführlicheren Beschreibung bedarf. Auch ist sie noch in vielen Elementarbüchern die herrschende; und wer mag läugnen, daß sie ihre Bestimmung bey vielen erreicht hat? [1]) Indeß war sie mancher Verbesserungen bedürftig und hat sie durch die Bemühungen und Versuche unbefangener Männer erhalten. [2]) Diese bestehen vorzüglich a) in der Unterscheidung der gewöhnlichen Namen der Buchstaben, d. i. der Zeichen, womit die Sprachlaute dargestellt werden, von ihrem wahren Laut; b) in der vollständigeren Darstellung der wirklich vorhandenen Sprachelemente; c) in der Vereinfachung oder in gänzlicher Aufhebung des Syllabirens und Buchstabirens, und der möglichsten Vermeidung des Geistlosen, welches nach der gewöhnlichen Lehrart damit verbunden war; d) in der größeren Mannichfaltigkeit der Uebungen, welche bey dem Leseunterricht zugleich eine Geistesthätigkeit veranlassen, die man bey der früheren Methode zu sehr versäumte; so wie e) in der Ansicht, diese Uebungen auf das engste mit dem Unterricht im Schreiben zu verbinden. In den ersten Puncten begegnen sich die neueren Methodiker größtentheils; und folgt man darin ihren Hauptideen, so wird wenig darauf ankommen, ob man sich an das Eigenthümliche eines jeden freyer oder strenger bindet. Das Ziel erreicht der geschickte Lehrer

gewiß. Ganz gleichgültig ist es übrigens nicht, welcher Elementarbücher man sich dabey bedient. [3])

Anmerk. 1) Man konnte es denen, welche sich bewußt seyn durften, sich durch die ältere Leselehrmethode die Fertigkeit so gut, als bey irgend einer neuen möglich ist, erworben zu haben, nicht verübeln, wenn die Verachtung, womit neue Methodiker davon sprachen, und die Anmaßung, womit sie ihre neue Erfindung ankündigten, ja wohl gar das Heil der Menschheit davon erwarteten, sie ein wenig unwillig und vielleicht ungerecht gegen das Neue machte. Alle Großsprecherey, alles Haschen nach Neuerungen schadet der Sache. Dieß ist auch hier der Fall gewesen.

2) Die Vorschläge der neueren Methodiker selbst beziehen sich

a) auf die Zeichen der Sprachlaute oder die Buchstaben. Die Erlernung derselben hat man schon in früheren Zeiten durch mancherley zum Theil spielende Erfindungen zu erleichtern gesucht; indessen ist dieß eines Theils an sich eher schädlich als nützlich und andern Theils bey fähigen Kindern kaum nöthig. Sie haben die Zeichen oft schneller weg, als man es erwartete.

Am einfachsten ist es, die Buchstaben durch deutliche Abbildungen, und zwar einen nach dem andern, durch Anschreiben oder Vorlegen auf einem Täfelchen, das einige Tage immer vor dem Auge steht, einzuüben, wobey man den wahren Laut aufs richtigste und reinste aussprechen läßt. Dieß ist namentlich bey Vocalen und Diphthongen wichtig, die so oft mit verwandten Tönen verwechselt werden, z. B. ö und ä mit e oder eh, ü mit i, eu mit ai, ꝛc. Das deutsche, das lateinische und das geschriebene Alphabet hat so viel Aehnlichkeit, daß, wenn man die drey Zeichen gleich unter einander stellt, alle drey bald zusammen gemerkt werden; und warum soll man in drey verschiedenen Zeiträumen thun, was in einem geschehen kann, und durch Combination behaltbarer wird?

Die Ordnung, worin die Buchstaben gelernt und auch auf die Schultafel angeschrieben werden, ist zwar ziemlich, doch nicht ganz gleichgültig. Am besten fängt man mit den acht einfachen Vocalen oder Grundlauten an, die man nach der Lautmethode so ordnet, daß man in einer natürlichen Tonleiter von dem tiefsten bis zum höchsten Tone aufsteigt (u, o, a, ö, ä, e, ü, i). Darauf lasse man die Doppellauter, und zuletzt die einzelnen Mitlauter folgen. Letztere bringe man sogleich mit den Vocalen in Verbindung, und bilde mit ihnen Sylben zum Lesen, um das Erlernte sofort durch Anwendung einzuüben und Figur und Laut dem Kinde tiefer einzudrücken. Daß die Zusammenstellung des Unähnlichen, wie J. P. Richter meint, durch den Contrast das Merken erleichterte, dürfte nicht erfahrungsmäßig seyn. Sieht man nun auf die Aehnlichkeit ihrer Gestalt und das Entstehen des Zusammengesetzteren aus dem Einfachen, so ergiebt sich folgende Ordnung:

i r x c e n u ü m w o ö d a ä q g
i r x c e n u ü m w o ö d a ä q g
i r x c e n u ü m w o ö d a ä q g

v p y l t h b k ſ ſſ f ff ſt ß z
v p y l t h b k ſ ſſ f ff ſt ſs z
v p y l t h b k ſ ſſ f ff ſt ſs z

Daß die gewöhnlichen Namen der Buchstaben allerdings unbequem sind, und sie weit natürlicher mit dem wahren Laut, den sie in der Sprache haben, bezeichnet werden würden, dieß leuchtet ein. Denn je näher ein Name des Zeichens dem Bezeichneten kommt, desto natürlicher ist er. (Onomatopoiesis.) Bey den Namen unsers Alphabets müssen wir bald vorn (z. B. bey: ef, el, em, er, es, ix), bald hinten (z. B. bey: ha, ka, pe, te, vau) etwas ab-

schneiden, ehe der wahre reine Laut übrig bleibt. Das Unbequeme fällt bey dem gewöhnlichen Buchstabiren am meisten in das Ohr, z. B.: Vau e er es ceha u el de u en ge (Verschuldung); Es ceha em e er zet (Schmerz); oder, wie sich der oben angeführte Nachsinner schon im Jahre 1735 ausdrückte:

Wenn man hoch lesen will, spricht man ha o ce ha.
Man tönet zweymal ha und ist darin kein a.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will spielen sagen,
Und kommt mit es pe i e el e en hervor?
Ein solch gezognes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen,
Es kommt ja allzu schwer der rechte Zweck hervor.

Daher that Olivier (s. S. 79.) den Vorschlag, bey dem Benennen der Buchstaben jedem Consonanten den Hülfslaut, oder die Stütze des kurzen, mehr einem Hauch als Ton ähnlichen e (wie das Schwa der Hebräer) zuzugesellen, wie es etwa am Ende der Wörter Trau-be, Tul-pe hörbar werde, um die Benennung hörbar zu machen, wozu die bloße Organenbewegung, wie beym Heimlichsprechen, nicht hinreichen würde. Die Buchstaben wären daher nach gleicher Analogie zu benennen: Be Ce Che De Fe Ge He rc. Der Unterschied zwischen Selbstlautern und Mitlautern müsse so gut als ganz wegfallen, indem der Consonant ein fast eben so selbstständiger Lauter als der Vocal sey, sobald seine wahre Kraft und Bedeutung nur recht aufgefaßt werde.

Stephani, der seine Lesemethode wie Olivier auf den Grundsatz basirte, „daß die Lesekunst auf der Kenntniß des jedem Buchstaben eigenthümlichen Lautes als auf ihrem Fundamente beruhe“, dringt dagegen, wie schon oben (S. 80.) bemerkt ist, darauf, daß der Laut eines jeden Buchstabens, ohne Zusatz irgend eines Hülfslautes, in völliger Reinheit ausgesprochen werde. Er geht daher von der Kenntniß der Sprachlaute und deren echten Zeichen aus, und führt durch einen einfachen festen Stufengang von Uebungen zu der Fertigkeit, diese

Laute in Sylben, Wörtern und Sätzen verbunden deutlich auszusprechen, oder mit elementarischer Genauigkeit zu lesen. — Ich überzeuge mich immer mehr, daß die Anwendung seiner unstreitig sehr einfachen und natürlichen Methode in Volksschulen weniger Schwierigkeit als die zusammengesetztere Oliviersche hat. Möchten nur auch die Eltern sie genau kennen, um nicht durch ihre unzeitige Nachhülfe, wovon sie so schwer zurückzubringen sind, die Kinder zu verwirren und den Lehrern diesen ohnehin sehr mühsamen Unterricht noch mehr zu erschweren!

Die Krugsche (S. 80.), wie auch die ihr ziemlich ähnliche Zellersche, Methode benennt die Buchstaben nach den Organen, z. B. B, Lippenschlußzeichen; M, Lippenlautzeichen; R, Schnurrlautzeichen; K, Kehlhauchzeichen; u. s. w. — Sie scheint mir die allerschwierigste; mehr ein künstliches und scharfsinniges Experiment, als von allgemeiner Brauchbarkeit, am wenigsten in unsern Volksschulen.

Daß übrigens die bisher gewöhnlichen Buchstabennamen gelegentlich auch gelernt werden müssen, versteht sich von selbst, wogegen auch keiner dieser Methodiker stimmt.

b) Die wirklichen Sprachelemente sind in der neuen Theorie genauer und vollständiger dargestellt. Für das Physiologische in der Sprache haben Olivier und nach ihm Krug ungleich mehr geleistet, als ihre Vorgänger. Wenn man auf die wahre Bedeutung der einzelnen, in der Sprache vorhandenen Laute sieht, so ist unser gewöhnliches Alphabet wirklich sehr unvollständig. Die Oliviersche Buchstabentabulatur hat den Zweck, jedes hörbare Lautelement der Sprache auch sichtbar darzustellen, wozu unsre 25 Buchstaben nicht hinreichen. (Dieß setzt auch Anton's Abhandlung über die deutsche Buchstabenreihe vom J. 1797. Stück 1. u. 2., und Bernhardi Ueber das Alphabet, Berl. 1810., sehr deutlich aus einander.) So kann z. B. nichts verschiedener seyn, als der Laut N in

den

den Wörtern Anfang und Angel, O. in Ofen, Orgel, Gott, A in Amen, bekannt, Akademie. Gleichwohl haben wir für jeden dieser verschieden tönenden Laute N O A nur ein Zeichen. Den Mangel des unvollständigen Alphabets kann, da die Einführung mehrerer Lautzeichen nicht zu erwarten ist, eine Tafel, worin das Gleiche zum Gleichen gestellt und das Verschiedene durch die Plätze abgesondert ist, ersetzen. Durch diese Localisirung kommt man dem Gedächtniß sehr zu Hülfe; es wird dem Kinde bald geläufig werden, an welchem Platz dasjenige Zeichen zu suchen sey, welches in jedem gegebenen Wort die Elemente desselben ausmacht. Hier zur Verdeutlichung des Obigen nur das Wesentlichste aus der Olivierschen Tabulatur, welche der Krugschen Sprachelementartafel ziemlich ähnlich ist.

b : p	d : t. th. d.	g : k. c. ch.						
w. v. f. : v. f. pf. ph.	g. : ſch. ſ. p t k ch	ſ : s. ß						
j. g. ch. : ch	g : ch	x : x. chs.						
l	m	n	r. rh.	h	gn	ill	z. c. t.	qu
en. än.	an	on	un	ün	in {g. k.			
o. oo. oh.	ö. öh.	u. uh.	ö	e. ä. äh.				
a. aa. ah.	o	ü. üh.	i. ie. ih. y	e. ee. eh	e.			
au.	eu. äu.	ei. ey. : ai. ay.	h					

Die Einwürfe gegen diese Tabulatur sind theils von einer unnöthigen Vermehrung der Lautzeichen, theils von einer, wenigstens für den gemeinen Volksunterricht, zu weit gehenden Verfeinerung hergenommen, und wohl nicht alle ungegründet. Eben so hat man auch den Apparat von Bildern, Tabellen, u. s. w., dessen Olivier zur Durchführung seiner Lehrart durch alle ihre Stufen nöthig zu haben glaubt, zu groß für den — durch einfachere Mittel gleichmäßig zu erreichenden — Zweck gefunden. Auch dieß gewiß nicht mit Unrecht, zumal da von den gewöhnlichen Schulen, nicht von dem Privatunterricht oder von höheren Lehrinstituten die Rede ist. Ja wenn auch das Anschaffen leicht zu bewerkstelligen wäre, so würde das Erhalten und Erneuern an den meisten Orten große Hindernisse finden. Gleichwohl gebührt ihr als Theorie, so wie der mehr von der Organlehre ausgehenden Krugschen, das Lob, welches ihr Tillich beylegte, ein Pädagoge, in welchem sich mit dem höchsten praktischen Talent ein so philosophischer Geist vereinigte.

„Sie ist“, sagt er, „keine bloße Erleichterung des Lesenlernens, keine bloße Beschleunigung der Lesekunst, im Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabirmethode. Sie hat einen wirklich wissenschaftlichen Werth. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerkbar gemacht. Die Methode ist ein consequent durchgeführtes System, worin eins für das andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet.“ Aber — muß ich dennoch hinzufügen — er ist zu langsam, zu schwerfällig und für die meisten Lehrer zu schwierig. Das Eingehen in die feinen Nüancen der Töne und ihrer Bezeichnung, die wissenschaftliche Terminologie der Buchstaben, als: Lippenzahnzischer, scharfer Zungen-Knalllaut, u. s. w., sind allzu große Verlängerungen des Weges. In dem gewöhnlichen Unterricht kann man früher zum Ziele

kommen, und halbe Anwendung ist nachtheiliger als der gewöhnliche Gang.

c) **Das gewöhnliche Syllabiren und Buchstabiren** bedurfte auf jeden Fall mancher Verbesserung, und hat sie durch die neueren Methoden gefunden. Dahin gehört, daß man

1) zum Syllabiren nicht bloß das Gedankenlose ab, eb, ib, oz, ez, quau, quay, sondern mehr einsylbige Wörter wählt, mit denen sich ein Begriff verbinden läßt: Bad, Brett, Hof, Teig, Zahn, Mehl, Hut, Dorf, ꝛc. Vielleicht werden die Kinder gleich den Totaleindruck aufnehmen, und das Wort sofort aussprechen, ohne daß erst nöthig ist, zu sagen B-a-d Bad, wenn man ihnen nur öfter sagt, das heißt Bad.

2) Daß man die unnöthige Weitläufigkeit bey dem Buchstabiren abkürzte; namentlich:

das einzelne Aussprechen der Diphthongen, z. B. a-e, o-e, statt gleich zu sagen ä, ö, ü, ꝛc.;

desgleichen der zusammengesetzten Consonanten, z. B. S-c-h, statt gleich zu sagen Sche, Ste, Che, The, Phe, ꝛc.;

ferner das unnöthige Wiederholen der schon buchstabirten Sylben, z. B. B-e-Be- — d-a-c-h-t-dacht- — Bedacht- — s-a-m sam- — Bedachtsam- — k-e-i-t-keit — Bedachtsamkeit; statt kürzer B-e-Be-d-a-c-h-t-dacht-s-a-m-sam-k-e-i-t-keit Bedachtsamkeit. Man vergl. hier besonders in Krug's Anweisung S. 225. Vom Buchstabiren.

d) **Die Mannichfaltigkeit der Vorübungen** zur wirklichen Fertigkeit im Lesenlernen hat gewonnen. — Hierzu geben mehrere der neuen Anweisungen zum Unterricht im Lesen, namentlich mehrere der Elementarbücher, die beste Anweisung, und Lehrer, welche sich auch sonst wohl zutrauen dürfen, das Lesen lehren zu können, werden doch darin manchen neuen Wink finden.

e) Unter allen §. 43. Nr. 5. genannten Methodikern hat Scholz die Ansicht von der Zweckmäßigkeit einer Verbindung der Lese- und Schreibübungen im Elementarunterricht am gründlichsten durchgeführt. Dieser Unterricht verbreitet sich nach ihm auf der ersten Stufe über die Currentschrift, auf der zweyten über die Fractur- oder Druckschrift,

und auf der dritten über die sogenannte Cursivschrift, indessen stellt sich das Eigenthümliche seiner Methode natürlicher Weise besonders bey Darlegung des Unterrichtsganges auf der ersten Stufe heraus, so daß es den Zwecken dieser Schrift vollkommen genügt, die Uebungen, welche Scholz auf dieser Stufe angestellt wissen will, im Allgemeinen zu bezeichnen. Ueb. 1. Aussprechen, Schreiben und Lesen der Stimmlaute a, å, e, ö, o, u, ů, i, au, eu, äu, ei, ai. Berücksichtigung der Mundöffnungen, Halten auf eine durchaus reine Aussprache, und Hinweisen auf Stärke und Schwäche, Höhe und Tiefe der Stimme. Neben diesen Sprechübungen sind Uebungen im Schreiben anzustellen, und zwar 1. Anschauungsübungen an der großen Wandtafel, 2. Nachschreibeübungen, 3. Leseübungen des Geschriebenen, woran sich das Lesen an der Wand- und in der Kleinen Handfibel anschließt. Hier erscheinen jedoch die Stimmlaute in einer andern Ordnung: i, ü, u, o, ö, a, ä, rc. Ueb. 2. Aussprechen, Schreiben und Lesen der Mitlauter: b, p, d, t, g, k; h, j, ch; ſ, ß, sch, w, v, f; m, n, r, l, g. Einüben derselben in Verbindung mit Stimmlautern, und zwar zuerst als Vorlauter, dann als Nachlauter in einer Sylbe und endlich in Verbindungen mehrerer Sylben, jedoch so, daß gleich anfangs auf das Auflösen der Sylben in ihre Elemente und auf das Erlernen der Namen von den Buchstaben gehalten wird. Auch mit diesen Sprechübungen gehen Schreib- und Leseübungen Hand in Hand, indessen müssen auch bey ihnen die Mitlauter wieder in einer andern Ordnung erscheinen: n, m, r, v, w; t, k, l, b, d; j, g, y, p; ſ, f, h, ch, sch; ſt, ß; th, gh, rh. Dictiren von Sylben und Wörtern. Das Schreiben der großen Buchstaben kann eintreten, wenn die Mitlauter als Vorlauter durchgemacht sind. Ueb. 3. Sylben und Wörter mit einem Vor- u. Nachlauter: Bär, wahr, Dieb, rc. Ueb. 4. Sylben und Wörter mit mehrfachen Vor- und Nachlautern: flach, dumpf, Krampf. Ueb. 5. Gleiche Laute, verschiedene

Buchstaben: cks, chs; ks, x; kw, qu; etc. Ich kann versichern, daß sich diese Methode in den letzten sehr vollen Classen der Freyschule im Hallischen Waisenhause durchaus bewährt hat. Die Kinder lernen seit ihrer Anwendung schneller und richtiger lesen und schreiben, als sonst. Freylich sind sie bey ihrer Aufnahme in der Regel schon über 6 Jahre alt und an mancherley Fingerarbeit gewöhnt, so daß ihnen das Mechanische des Schreibens keine besondern Schwierigkeiten macht. Anders dürfte es sich mit fünfjährigen und noch jüngeren Kindern verhalten.

3) Bey der unzähligen Menge von ABC-, Syllabir- und Elementarlesebüchern, welche von Messe zu Messe erscheinen, (durch welches Unwesen am Ende keins der vorzüglichsten in dauernden Gebrauch kommt, weil fast jede Winkelschule ein eignes haben will) kann man gleichwohl den Fortschritt zum Besseren nicht verkennen. Die Aufzählung auch nur derer, die sich von irgend einer Seite auszeichnen, wird man hier nicht erwarten. Doch verdienen unter den neueren (Natorp's) Fibel oder Elementarbuch für den ersten Unterricht in deutschen Schulen. Schwelm 1806. *Stephani's Fibel für Kinder edler Erziehung. Erlangen 1808. Das neueste ABC- und Lesebuch nach Pestalozzi und Olivier, 2te Ausg. Zeitz 1803. Krug's Hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch. Leipzig 1806. Dessen Erstes Lehr- und Lesebuch. Leipzig 1807. und vor allen *Tillich's Erstes Lesebuch, 2te Aufl. Leipzig 1809., besondere Erwähnung. Die Namen von Weiße, Neuendorf, Splittegarb, Moritz, Junker, Löhr, Funke, Salzmann, Pöhlmann, u.A. sind für Andere schon Empfehlung genug. Das Oliviersche Elementarbuch ist für den Schulgebrauch zu kostbar. In Schulen ist ein zweckmäßig eingerichteter Buchstabenkasten, wie die „Leipziger Lesemaschine“, oder eine gute Wandfibel, wie die schon oben (S. 87.) genannte Stephanische, Hürrthal's Leselehrtafel, Jülich's Schreib- und Lesetafel, und

dergl. sehr brauchbar. Nur verliere man bey dem Gebrauch der ersteren, über dem zeitraubenden Zusammensammensetzen einzelner Wörter und ganzer Sätze, und den zerstreuenden Verstandesübungen, womit man diesen Unterricht so häufig unterbricht, den Hauptzweck nicht aus dem Auge. Das Vorzeigen einzelner auf Pappe geklebter Buchstaben läßt sich mit jeder Methode leicht verbinden, auch ohne daß es gerade eines eignen Lesekastens, dessen Anschaffung für Volksschulen doch immer kostbar bleibt, bedürfte.

45.

Uebergang von den Vorübungen zum eigentlichen Lesen.

Bey dem zusammenhängenden Lesen kommt es vor Allem darauf an, daß jeder Laut und jede Sylbe deutlich, sicher, mit heller und lauter Stimme in einem natürlichen Tone ausgesprochen werde. Ehe dieß nicht mit einzelnen, auch längeren Wörtern zur Fertigkeit gekommen ist, und die ersten Schwierigkeiten in allen Sylbenverbindungen völlig überwunden sind, sollte man nicht zum Lesen ganzer Sätze übergehen. Sobald dieses angefangen wird, muß auch auf den Sinn und Inhalt gesehen werden. Eben daher müssen die ersten Sätze kurz, nicht ganze Perioden seyn. Anfangs lese man einen jeden langsam und deutlich vor, und lasse ihn eben so von den Kindern nachlesen; halte aber streng darauf, daß sie selbst jeden auch noch so kleinen Fehler verbessern und sich überall selbst helfen. Auf die erste Gewöhnung, daß sie beym Lesen nichts übersehen, nichts errathen, nichts verschlucken, keine leeren Zwischentöne einmischen, nichts überhineilen, kommt Alles an. Durch Schnelllesen lernt man nicht gut, aber durch Gutlesen lernt man schnell lesen. [1]) — Das Zusammenlesen Mehrerer, was freylich in vielen Volksschulen durch Mißbrauch den elenden Schulton zur Folge hatte, kann, wenn der Lehrer die Kunst recht versteht, nicht nur unschädlich, sondern

es kann sogar von einigen Seiten nützlich seyn. 2) Selbst natürliche Organ- und Sprachfehler können dadurch nach und nach verbessert, und was oft in einzelnen Stimmen Uebellautendes, Rollendes, Kreischendes, Dumpfes, Ueberfeines, Singendes, Rauhes, Hastiges ist, kann durch die Einwirkung des Tactmäßigen wenigstens gemildert werden. Was etwa dadurch zu abgemessen würde, verliert sich durch die fortgesetzte Uebung. 3) Sehr bildend ist aber, wenn das Zusammenlesen nach und nach ganz wegbleibt, das gute Vorlesen des Lehrers. Je länger die Lesestücke werden, wozu anfangs kleine durchaus verständliche Briefe, Fabeln Erzählungen, ꝛc. am brauchbarsten sind, desto mehr muß man nicht bloß auf das mechanisch-richtige, sondern auch auf das Lesen nach dem Sinne, folglich auch auf das genaue Beobachten der Unterscheidungszeichen und die Verstärkung des Tons bey den Hauptbegriffen dringen; lieber anfangs etwas lange bey jedem Comma, Punct, Fragezeichen anhalten, und jedes Hauptwort stärker ausdrücken lassen, als in der Folge nöthig ist. Denn nichts befördert die Deutlichkeit mehr, als die gehörige Trennung der Bestandtheile der Rede durch Pausen, und die Sonderung der Haupt- und Nebenwörter im Ton. Distincte Articulation, Verständlichkeit und Natürlichkeit, dieß sind übrigens die einzigen Vollkommenheiten, die man von Anfängern fordern muß. Was darüber hinausgeht und sich der Declamation nähert, liegt außer der Gränze der ersten Leseübungen, so wie der Stoff dazu auch billig außer dem Plan der ersten ABC- und Lesebücher liegen sollte. 4) Dagegen sollten auch von Zeit zu Zeit eigentliche Uebungen im Lesen des Geschriebenen — besonders undeutlicher Hände — angestellt werden. Man könnte dadurch Manchen früh vor Betrug oder Ueberlistung bewahren. 5) Auch übt es zugleich das Auge, und — gleich der Dechiffrirkunst — durch das Nachdenken und Conjecturiren selbst den Verstand.

Anmerk. 1) Möchten doch die Lehrer, die alles übereilen, auf Quintilian's Warnung achten: Syllabis nullum compendium est: perdiscendae omnes, (also kein Weglassen, Ueberspringen der schwereren Stellen,) nec difficillima quoque earum differenda — in lectione non properandum ad eam accelerandam. Incredibile est, quantum morae lectioni festinatione adjiciatur. Aus dem Uebereilen entsteht das langsame, unsichere, stotternde Lesen, oder, wie er es nennt, die dubitatio, intermissio, repetitio, die den plus quam possunt audentibus begegnet, und sie, wenn sie es merken, immer unsicherer macht. Certa sit ergo in primis lectio, deinde conjuncta; et diu lentior, donec exercitatione contingat emendata velocitas. L. I, c. 1.

2) Das laute tactmäßige Zusammensprechen und Zusammenlesen war in den meisten unsrer Volksschulen so ausgeartet, und hatte einen so widrigen Schulton zur Folge gehabt, daß man anfangen mußte, daran warnend zu erinnern, und mehr zum Alleinantworten, Alleinlesen, ꝛc. zu rathen. Letzteres bleibt auch noch immer nützlich und sogar nothwendig, um sich von der Aufmerksamkeit, den Fortschritten und den Fertigkeiten der einzelnen Schüler zu überzeugen. Aber daneben hat auch das Gemeinsame großen Nutzen. Sämmtliche Lehrlinge werden dadurch in gleicher Thätigkeit erhalten, da bey den einzelnen Sprach-, Syllabir- und Leseübungen oft halbe Stunden hingehen können, ehe Mancher an die Reihe kommt. Die ganze Masse der Kinder wird, zumal wenn der Lehrer durch gewisse, den Schülern der Bedeutung nach bekannte, Bewegungen der Hand bald das ganze, bald das halbe Chor, bald eine Reihe, bald auch nur Einen zum Sprechen auffordert und gleichsam Tact hält, unaufhörlich rege gehalten. Denn, wie Krug sehr richtig bemerkt: „das Kind muß sehr physisch schwach und abgespannt seyn, das bey dem tactmäßig rastlosen muntern Fortschreiten Aller sich nicht mit fortgezogen fühlt“. Es

liegt dieß auch in der Natur mechanischer Bewegungen, wenn sie von Mehreren zugleich betrieben werden sollen, (z. B. das Marschiren, Hämmern, Dreschen,) daß sie in dem Grade leichter, sicherer und schneller von statten gehen, als sie nach einem gewissen Tact, als der Form und Regel einer dabey nöthigen Gleichmäßigkeit und Zeitfolge, betrieben werden.

3) Selbst das Beyspiel des größten Redners der Griechen beweist, wie mancher Naturfehler durch die Uebung überwunden werden könne. Multi etiam naturae vitium meditatione atque exercitatione sustulerunt; ut Demosthenem, scribit Phalereus, cum *Rho* dicere nequiret, exercitatione effecisse, ut planissime diceret. *Cic.* de Divin. II, 49. Exercendus est spiritus, ut sit quam longissimus; quod *Demosthenes*, ut efficeret, scandens in adversum continuabat quam posset plurimos versus. Idem, quo facilius verba ore libero exprimeret, calculos lingua volvens, dicere domi solebat. *Quintil.* XI, 3.

4) Rousseau sagt (Emil, Bd. 3.): „Laßt Kinder keine Trauerspiel- oder Komödienrollen hersagen, noch sie, wie man es nennt, declamiren. Sie können keinen Ton auf Dinge legen, die sie nicht verstehen, oder Regungen, die sie nie erfahren haben, einen Ausdruck geben. Lehrt euren Zögling richtig, deutlich, wohlarticulirt reden, genau und ohne Gezier aussprechen, den grammatischen und periodischen Sinn kennen und ihm folgen; ꝛc." Dieß ist vollkommen wahr, und beweist, daß man zu Uebungen im richtigen Lesen nichts wählen müsse, als was die Kinder verstehen und nachempfinden können. S. Tamm Vom guten Vortrage beym Lesen, in Resewitz Gedanken, Band 4. St. 1. S. 93.

Was für die höhere Vollkommenheit des Lesens (die Declamation) geschehen kann, wird weiter unten

vorkommen, denn es geht über die mechanische Fertigkeit und das, was den meisten Noth thut, hinaus.

5) Die Uebungen im Lesen des Geschriebenen, auch schlechter Hände, werden in unsern Schulen fast ganz versäumt, und es ist doch so nöthig, auch darin einige Fertigkeit zu haben. In den französischen Elementar- oder Primärschulen fand ich sehr häufig alte Acten, Briefe, ꝛc., woran die Kinder fremde Hände lesen lernten. Selbst das Umwechseln der Schreibbücher der Kinder kann hierzu benutzt werden. Auch hat ja die Anlegung einer besondern Sammlung verschiedener Handschriften keine Schwierigkeiten.

II.

Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

46.

Bestimmung seines Werthes.

Daß sehr Viele ihre Muttersprache richtig sprechen und schreiben, sich sogar ein sehr feines Gefühl für das Sprachgemäße und Sprachwidrige erworben haben, ohne sich selbst auch nur der ersten Regeln der Grammatik bewußt zu seyn; ist nicht nur erfahrungsmäßig, sondern es wird auch leicht begreiflich, weil 1) viele dieser Gesetze in der Natur und den Formen unsers Denkvermögens ihren Grund haben, daher auch allen Sprachen gemein sind, und eine allgemeine oder philosophische Sprachlehre möglich machen. Indem sich nun das Denkvermögen in den Kindern nach inneren Gesetzen entwickelt, nöthigen sie diese gleichsam unwillkührlich, auch die Gedankenzeichen ihnen gemäß anzuwenden und zu verbinden, so daß die meisten grammatischen Fehler im ersten Kinderalter bloß Folge der Ungeübtheit und Unbeholfenheit des Verstandes sind. Hierzu kommt aber 2) die bildende Kraft des Umgangs, wodurch den Menschen so Vieles sogar zur andern Natur werden kann, wovon er sich weder der Gründe noch der Regeln bewußt ist. Auch

würde gewiß für einen großen Theil derer, bey welchen die Zeit für das Allernöthigste zu sparen ist, jeder höhere Unterricht dieser Art verkehrt seyn. Gleichwohl hüte man sich überhaupt, den langsameren Gang einer grammatischen Methode für allgemein entbehrlich zu halten. Jener bildende Umgang wird ja bey weitem nicht allen zu Theil. Ueberdieß hat die Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen an sich selbst etwas Geistbildendes, und ist schon als Verstandesbeschäftigung von hohem Werth; außerdem aber bekommt jede Fertigkeit einen desto höheren, je mehr man sich der Gründe deutlich bewußt ist. Endlich sind Worte nicht nur Zeichen unsrer Vorstellungen Gedanken, sondern auch die vollkommensten Darsteller des und Zustandes unsrer Seele. Wer daher diese Zeichen nicht mit Bewußtseyn richtig zu gebrauchen weiß, wird nie die Ueberzeugung gewinnen, sein Inneres durch Darstellung so zu einem Aeußern gemacht zu haben, daß er des beabsichtigten Erfolgs gewiß seyn könne. So befördert die Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen auch unmittelbar die Vollkommenheit des Denkvermögens, und führt die Ueberzeugung mit sich, richtig ausgesprochen zu haben, was man deutlich gedacht hat. Daneben gewinnt dadurch nicht nur das Gedächtniß, sondern jede Fertigkeit des Verstandes und Urtheils; überhaupt aber ist es ja der Würde der menschlichen Natur angemessen, überall, so weit jeder es nach seiner Lage vermag, die letzten Gründe aufzusuchen und zu verfolgen.

Anmerk. Die Zwecke und Gränzen dieses Unterrichts werden bey den verschiedenen Gattungen der Schulen unten näher bestimmt werden.

47.

Ueversicht des grammatischen Unterrichts.

Alles eigentliche Sprachstudium geht von der Kenntniß der Wörter, sowohl ihrer Bedeutung als ihrer logisch-grammatischen Beschaffenheit, aus. (Lexicalischer Theil.) Hierauf folgt die Bekanntschaft mit den Re-

geln, nach welchen sie verändert werden können und müssen, um neue zu bilden und schon vorhandene auf ihre Abstammung oder ihre Grund- und Bestandtheile zurückzubringen. (Die Etymologie.) Auf beides folgt sodann die Fertigkeit, jederzeit das, was in der Seele als einzelner Begriff oder als eine Reihe unter einander verbundener Vorstellungen gegenwärtig ist, vermittelst der in dem gesammten Sprachschatz vorhandenen Wörter nach den Regeln ihrer Abwandlungen und den allgemeinen Denkgesetzen auszudrücken. (Die Syntax.) Daran schließt sich endlich die Theorie des Styls, welcher zunächst die Regeln enthält, Gedanken auf die dem beabsichtigten Zweck angemessenste Weise in mündlichen oder schriftlichen Reden darzustellen. (Stylistik.) Obschon nun dieß der natürliche Gang des Studiums ist, so würde doch die Methode fehlerhaft seyn, welche sich streng daran binden und stets jeden dieser Theile abgesondert abhandeln wollte. Denn sehr oft greifen die Regeln in einander; jeder Theil hat seine leichteren und schwereren Lehren. Oft wird die Auffassung einer Bemerkung durch die gleichzeitige Auffassung einer andern nur desto mehr erleichtert. Die Abstammung erklärt oft den Grund der Construction, und die zuerst aus dem Sprachgebrauch erlernte Bedeutung führt auch oft auf die Abstammung zurück.

48.

Wörterkenntniß.

Die Natur hat das Kind zuerst an die Mutter verwiesen, und selbst in dem Ausdruck Muttersprache liegt eine schöne Andeutung dieses ihres Zwecks. Je näher die Erziehung der Natur bleibt, desto unmittelbarer bildet auch die Mutter zuerst das Kind zum Sprechen; das gesellige Leben setzt diese erste Bildung fort und führt ihm ohne Hülfe der Kunst schon einen unendlichen Reichthum an Wörtern und Wortverbindungen zu. Auch geben schon die ersten Leseübungen dem Lehrer immer Anlaß, diese zu vermehren, ja selbst

Blicke in das Innere der Sprache thun zu lassen. — Aber nach und nach kommt die Zeit, wo er auch methodisch verfahren soll. Dieß geschehe nun 1) durch genaues Benennenlassen aller Gegenstände der Anschauung, oder alles dessen, was irgend einen Sinn berührt. Sodann mache er 2) darauf aufmerksam, wie auch den feinsten Schattirungen der Begriffe, selbst der Gefühle und der Verhältnisse, analoge Zeichen in unsrer eben so reichen als bildsamen Sprache entsprechen. Wenn man hierbey auch 3) fast gleichklingende, aber in der Bedeutung ganz verschiedene oder unähnliche Wörter aufzählen läßt, so wird dadurch die späterhin auf Regeln zurückzubringende Rechtschreibung vorbereitet. Hier schließe sich 4) die Anleitung zur Classification der Wörter an, indem man aufmerksam macht, wiefern sie entweder schon für sich oder in Verbindung mit andern eine bestimmte Begriffsgattung bezeichnen. Ohne eigentliche Definition wird der Unterschied nach Zahl, Eigenschaft und Verhältniß selbst Anfängern durch ein natürliches Gefühl klar werden; sie werden unmerklich Haupt- oder Nennwörter, Bey- oder Eigenschaftswörter, Geschlechtswörter, rc. unterscheiden; werden das Zeitwort in seiner Bedeutung und daraus nothwendig werdenden mannichfaltigen Beugung, das Vorwort und Bindungswort in seiner Bestimmung aus ganzen Sätzen bald kennen lernen. Es werden, mit Einem Worte, die Elemente der allgemeinen Sprachlehre unvermerkt in das Bewußtseyn treten.

Anmerk. Zur Erläuterung der einzelnen Bemerkungen Folgendes:

1) Das Benennen aller Gegenstände, welche von irgend einem Sinne aufgefaßt werden können, ist theils Bereicherung, theils Berichtigung der Sprache. Auch von dieser Idee ging A. Comenius bey seinem Orbis pictus aus. „Anschauen und Benennen der ganzen Welt", sagt er, „ist der rechte und leichteste Weg, auch die Muttersprache in ihrem ganzen Umfang zu erlernen. Denn nichts

ist im Verstande, was nicht erst in den Sinnen war. Indem nun die Sinne fleißig geübt werden, der Dinge Unterschied zu begreifen, wird auch der Beredtsamkeit (Sprachfertigkeit) Grund gelegt." (Man vergl., was über diese Uebung schon Th. 1. §. 52. bemerkt ist.)

2) Die Uebung, angränzende Begriffe durch bestimmte Wörter zu bezeichnen, ist eine Vorbereitung zur feineren Synonymik, die für den höheren Cursus gehört. Sie beschränke sich anfangs nur auf Wörter, welchen ein vielfach modificirter Hauptbegriff zum Grunde liegt. Jeder Sinn liefert hierzu Beyspiele.

Das Auge. Die Namen der Farben und ihrer Schattirungen. Die Bewegung der Gliedmaßen, z. B. der Hände, „greifen, halten, drücken, klammern, umklammern, heben, ziehen, schieben, werfen, schleudern, fangen, ringen, öffnen, schließen, reiben, schlagen, streicheln, klatschen".

Die Füße „stehen, gehen, laufen, springen, hüpfen, tanzen, treten, stampfen, stoßen, rudern", ꝛc.

Das Gehör. Z. B. menschliche Töne: „lallen, sprechen, rufen, lachen, lächeln, weinen, schluchzen, singen, seufzen, stöhnen, jammern, winseln, ächzen, wimmern, röcheln, pfeifen, jauchzen". Thiertöne (die in ihrer Eigenthümlichkeit bekannt genug sind). Töne, welche die Elemente hervorbringen; z. B. „murmeln, rieseln, rauschen, donnern, säuseln, sausen, pfeifen, heulen, brausen, toben, knistern, prasseln, rollen, krachen".

Töne, die Empfindungen bezeichnen: „klagende, jammernde, trauernde, freudige, muntere, lebhafte, bittende, fragende, schmeichelnde, gebietende, gebieterische, herrische, feste, nachgebende, theilnehmende, gleichgültige", „die heftige, schwache, trotzige, schüchterne, zuversichtliche, ruhige, scherzende, rührende, andächtige Stimme".

Sinn des Gefühls. Er unterscheidet, was „eben und uneben, glatt oder rauh, gereift, gestreift, gefurcht,

ungleich, höckerig, haarig, borstig, stachelig ist"; deßgleichen „das Schlüpfrige, Feuchte, Trockene, Fette, Magere, Klebrige, Sanfte, Harte, Weiche".

Sinn des Geschmacks: „bitter, süß, sauer, salzig, scharf, herbe, bittersüß, sauersüß, mild, beißend, wässerig, schaal".

Zu allen diesen Prädicaten werden dann die Hauptwörter zu suchen, oder diese zu geben seyn, um die Beywörter zu finden oder gefundene zu vermehren.

3) Durch Aufsagen gleichklingender Wörter wird für Ohr, Auge, Rechtschreibung, und selbst für den Verstand gewonnen, sofern man sie erklären und die Unterschiede nach Schrift und Sinn angeben läßt. (Pflug, Flug, Fluch, Saum, Zaum, Ton, Thon, Seite, Saite, Seide, Ecker, Aecker, ꝛc.)

4) Eine zu frühe, vollständige, zumal mehr synthetische als analytische Entwickelung und Erklärung der Redetheile verwirrt die Anfänger mehr, als daß sie dabey wirklich gewönnen. Für die niederen Volksschulen gehört sie gar nicht. Ueberhaupt sollte man sehr stufenweise gehen und die Fähigkeit und Wißbegier der Lehrlinge hier ganz besonders in Anschlag bringen.

Die natürlichste Methode ist die, welche die Lehrlinge die logischen Unterschiede der Wörter selbst bemerken läßt, wonach sie entweder Dinge oder Eigenschaften der Dinge bezeichnen; wonach man an einem Dinge das Geschlecht, die Zahl und das Verhältniß zu andern Dingen unterscheidet; wonach man alles, was ist, als „vergangen, gegenwärtig oder zukünftig denkt"; ꝛc. Z. B. das Kind liest: „Munter war Franz. Aber er war seinem Vater und seiner Mutter und seinem Lehrer nicht gehorsam, und unverträglich mit seinem Bruder". Lehrer: Hier sind Wörter, die einander ähnlich sind. Welche sind es wohl? Kann ich vor einige der, die, das setzen? Vor welche? Ein solches Wort wollen wir ein Hauptwort, *Nomen substantivum*, nen-

nen. — Wenn ich aber sage gehorsam, munter, 2c., weiß ich dann schon, was g. und m. ist? Es könnte ein Knabe, ein Mädchen, ein Lehrling seyn. Es muß also wohl ein Hauptwort dazukommen, und darum heißt es ein Beywort oder Eigenschaftswort, ein *N. adjectivum*. — Finden wir eins, das die Zeit bezeichnet, in der etwas geschehen ist, so nennen wir das ein Zeitwort, ein Verbum, das verschiedene Zeiten, Tempora, ausdrücken kann, wie hier: „er war seinem Vater" 2c. — Diese analytischen Uebungen sind im grammatischen Unterricht sehr wichtig: sie geben mehr Sicherheit und Fertigkeit, als die bloße Theorie; es drücken sich die Sprachformen durch die stete Verbindung so leicht ein; und der Verstand bekommt dadurch zugleich Begriffe. Beyspiele und Anleitungen dazu geben dem Lehrer, wenn er noch dessen bedarf, die unten anzuführenden Schriften in Menge.

Was die technischen Benennungen der Redetheile betrifft, so war man eine Zeit lang so ziemlich einig geworden, die Substantiva Hauptwörter, die Adjectiva Beywörter oder Eigenschaftswörter, die Articulos Geschlechtswörter, Numeralia Zahlwörter, Pronomina Fürwörter, Verba Zeitwörter, Adverbia Umstandswörter, Praepositiones Vorwörter, Conjunctiones Verbindungswörter zu nennen. — Jetzt führt fast jede neue Grammatik neue Terminologieen ein. Wir haben nun Sagewörter, Hülfssagewörter, thätliche Sagewörter, Beschaffenheitswörter, oder nach Wolke in seinem Anleit der D. Gesammtsprache: Hauptnamer, Andeuter, Zahlner, Personer, Aussager, Umstandner, Wort- und Satzverhältnisser, oder nach Seidenstücker: Selbständer, Sätzler, Umständler, Bezieher, Satzbinder, und was der ungewohnten Benennungen noch mehr ist, erhalten. Wäre es nicht das Beste, wir behielten die nun einmal fast durch alle Sprachen

chen herrschend gewordenen allgemein verstandenen lateinischen Benennungen bey? Denn warum sollte der Deutsche nicht so gut als der Franzose und Engländer die Benennungen von Substantiven, Adjectiven, Artikel, Verben, 2c. sich merken? Warum sollen diese Namen, die aller Verwirrung vorbeugen, nicht so gut wie alle Eigennamen (nomina propria) und so viele andere Terminologieen aus fremden Sprachen, die wir so lange auch in der Deutschen beybehalten haben, (Punctum, Comma, Colon, Semicolon,) das Bürgerrecht bekommen? Will man dieß nicht, so bleibe man wenigstens bey den Terminologieen, deren sich die meisten Grammatiker bedienen, oder woran die Schüler, welche man übernimmt, einmal gewöhnt sind; so wie es denn überhaupt besser ist, bey der einmal lange gebrauchten Grammatik zu bleiben, selbst wenn sie nicht die beste wäre, als vielfach zu ändern. Die Hauptsachen enthält sie doch gewiß, und der Schüler ist darin einheimisch. Vergleichen mag man: Campe Versuch einer genaueren Bestimmung der für unsre Sprachlehre gehörigen Kunstwörter. Braunschweig 1804.

49.

Etymologie.

Schon bey den Red- und Schreibübungen kann man bemerklich machen, wie manche Wörter (die Präposition, Conjunction, Interjection) stets unverändert wiederkehren, andere dagegen mehr oder weniger Veränderungen und Umgestaltungen, bald im Anfang, bald am Ende, bald selbst in den Grundtönen erleiden. Hieran schließen sich die Auflösungen der Wörter und Laute und das Zusammensetzen der Wörter aus Lauten. [1]) Vor Allem mache man hierbey auf die Stammsylben aufmerksam, zeige sodann, wie theils durch mannichfaltige Veränderungen des Stammworts, [2]) theils durch Anführung der Vor- und

Nachsylben [3]) neue Wörter gebildet, und die zu einer steten Fortbildung so sehr geeignete Sprache immer mehr bereichert werden kann. So weit es ferner die Fähigkeit der Lehrlinge möglich macht, führe man auch auf die Gründe der immer wiederkehrenden, folglich in der Natur des Denkens gegründeten Abänderungen und Biegungen der Wörter, (durch Declination der Nennwörter, durch Conjugation der Zeitwörter,) welche dadurch zwar nicht neue Wörter werden, aber, je nachdem der Sinn und Gedanke eine andere Richtung nimmt, dem gemäß auch andere Formen annehmen müssen. [4]) Wirklich ist auch dieß so schwer nicht. Die natürliche Denkkraft sieht die Unterschiede und gleichsam das Nothwendige von Casus, Numerus, Genus, von Tempus und Modus leicht ein. Die bloß mechanische Formation der Declinationen und Conjugationen hat zwar in der Muttersprache weit weniger Schwierigkeiten als in fremden, zumal alten Sprachen, und selbst die Irregularitäten sind durch den Gebrauch schon geläufig geworden, aber der Nutzen ist auch gering, und hat etwas für den Schüler ermüdendes, weil es ihm leicht als überflüssig erscheint. [5])

Anmerk. 1) Wortanalysen (nach Olivier's oben S. 79. empfohlner Methode in dem Ortho-epo-graphischen Elementarwerke, I. S. 70.) können als sehr zweckmäßige Vorbereitungen betrachtet werden.

2) Die Kenntniß der Stamm-, Vor- und Nachsylben der Sprache. Man lehre in jedem mehrsylbigen Worte die Theile desselben schnell unterscheiden, beym Lesen die Vor- und Nachsylben, mit Weglassung der Stammsylbe, richtig und fertig angeben, und dergl. Ueberhaupt ist die Kenntniß der Stamm- und Wurzelwörter für den Sprachunterricht überhaupt von der höchsten Wichtigkeit, und läßt oft tief in das Innerste einer Sprache blicken, auch den Gang der Entwickelung des menschlichen Geistes in Bestimmung der Begriffe immer deutlicher einsehen. Manches allzu wenig Beachtete hat hierüber Wolke in seiner

Anleitung zur deutschen Gesammtsprache in Erinnerung gebracht. S. unter andern S. 138.

3) Wortableitungen und Wortveränderungen sind treffliche, nicht genug zu empfehlende Sprachübungen. Unsere bildsame Sprache bietet reichen Stoff dazu dar, der auch schon gut in mehreren Sprachlehren gesammelt und geordnet ist. Man lasse z. B. Substantiva in andere Substantiva, (Garten, Gärtner,) in Verba, (Futter, füttern,) in Adjectiva, (Mund, mündlich,) und umgekehrt, (ackern, Acker — kindlich, Kind,) verwandeln; aus diesen einfachen Wörtern andere zusammensetzen, (Garten-gewächs, Gewächs-garten,) dem Stammworte bestimmte Endsylben anhängen, (ig, lich, isch, ern, bar, en, haft, sam, ꝛc.,) oder Vorsylben vorsetzen, (an, miß, zu, aus, vor, nach, mit, auf, bey, fort, ꝛc.,); ganze Wörterfamilien bilden, ꝛc. Man mache zu diesem Zweck mit den üblichsten Vor- und Nachsylben (Präfixen, Affixen) bekannt; z. B. den Sylben: be- ge- er- ver- ur- un- ab- an- auf- aus- bey- da- durch- ein- fort- gegen- her- hin- in- an- bar- er- heit- ig, ꝛc., und zeige, wie daraus in Verbindung mit den Wurzelwörtern die vorhandenen, oder auch neue Wörter gebildet werden können; z. B. Stand: Wohl- Uebel- An- Ab- Auf- Be- Haus- Mittel- Noth- Wehr- Nähr- Lehr- Wider- Stand. Oder: Ent- sagen- stellen- wickeln- schleyern- behren- reißen- gegnen- lasten- rücken- schweben.

Wohlgeordneten Stoff zu diesen und vielen andern Uebungen liefert vor Allem das unübertroffene * Erste Lesebuch von E. Tillich, 2 Theile, Leipzig 1811. Auch giebt Derselbe in seinem Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel, Leipzig 1813., treffliche methodische Winke über den Gang dieses wichtigen Unterrichts. Außerdem enthalten für diese, wie für die folgenden Uebungen zweckmäßige Materialien: Krug's Erstes Syllabir- und Lesebuch, ꝛc., Leipzig 1806.; Schneider's Elementar-

übungsbuch zum Sprechen, Würzb. 1806.; vorzüglich auch Pöhlmann's Elementarbuch, Th. 1. Nürnberg 1808.

4) Auch bey diesem Theil des grammatischen Unterrichts kommt die in jedem Kinde liegende natürliche Logik dem Lehrer entgegen. Es fühlt z. B., daß die Vielheit (Pluralis) eine andere Form nöthig macht, um von der Einheit (Singularis) unterschieden zu werden, (Mensch — Menschen); daß diese Formen dem Substantiv und Adjectiv, wenn diese als Subject und Prädicat verbunden werden, gemein seyn müssen, (der hell-e Stern, die helle-n Stern-e); daß die Verschiedenheit der Personen, von denen das Zeitwort redet, so wie die Zeit selbst, die es bezeichnen soll, auch durch die Form des Stammworts oder durch ein Hülfswort kenntlich werden müsse. (Ich habe — du hast — er hat, ꝛc. — Ich lobe — lobte — werde loben.) Eben so bey den Casibus und Modis, ꝛc.

5) Da wenigstens auf höheren Bürger- und Gelehrtenschulen, oder in der Privaterziehung der gebildeten Stände, gewöhnlich neben der Deutschen Sprache auch irgend eine fremde, selbst mit Anfängern, getrieben wird, so läßt sich die Formenlehre der Declination und Conjugation damit recht gut verbinden, und beides zugleich einüben.

50.

Syntax.

Die bisherigen grammatischen Belehrungen und Uebungen haben theils darauf geführt, welche Arten der Begriffe durch die verschiedenen Redetheile in der Sprache bezeichnet werden, theils, welcher Umänderungen sie fähig sind und nach welchen Regeln diese vorgenommen werden müssen. Diese Theile der Sprache nun dem Zweck der Rede gemäß richtig zu ordnen und zu verbinden, oder wenn sie bereits verbunden sind, den Sinn der Rede aus der Art ihrer Verbindung richtig aufzufassen, lehrt die Syntax. Da hierin fast Alles auf den allgemeinen Denkgesetzen beruht, wenigstens

die meisten scheinbaren Ausnahmen sehr leicht auf dieselben zurückgeführt werden können, so kann eine planmäßige Behandlung der Syntax recht eigentlich als die für die Jugend angemessenste Logik betrachtet werden. (S. unten Cap. 7.) Doch hat auch jede Sprache hierin etwas Eigenthümliches, indem die Bedeutungen der Wörter der einen denen der andern nicht vollkommen entsprechen, weßhalb auch der Ausdruck der verschiedenen Beziehungen der Begriffe auf einander verschieden seyn muß. Ob nun wohl die natürliche Anlage den Menschen das Allgemeingültige auch ohne besondere Anleitung anwenden lehrt, auch zunächst den Gebrauch der der Muttersprache eigenthümlichen Verbindungsarten der Wörter zu Sätzen aufs vollständigste anzeigt, es demnach unnütz scheinen könnte, das, was durch Redenhören und Selbstreden bereits zur Fertigkeit geworden ist, noch durch grammatische Gesetze lehren zu wollen: so ist es doch in der Periode des reifenden Verstandes von hohem Nutzen, wenn man sich bemüht, das dunkel Gefühlte zum Bewußtseyn zu bringen, und es klar zu machen, warum so oder anders gestellte und verbundene Wörter und Sätze gerade diesen und keinen andern Sinn haben können. Denn es gewinnt dabey theils der Verstand, theils die Richtigkeit, Bestimmtheit und Sicherheit der Sprache. Die Methode selbst kann auf doppelte Weise verfahren, je nachdem der Zweck ist, zu einem sprachrichtigen Ausdruck eigner Gedanken (oder zum richtigen Sprechen und Schreiben) zu gewöhnen, oder schon vorhandene Sätze und Perioden construiren, d. i. aus ihnen den wahren Sinn logisch und grammatisch entwickeln zu lehren, woran bey dem, was in der Muttersprache geschrieben ist, im gewöhnlichen Unterricht zu wenig gedacht, aber eben dadurch das so häufige Lesen ohne Verstand nur zu sehr begünstigt wird.

Anmerk. 1) Schon bey dem etymologischen, noch vielmehr aber bey dem syntactischen Theile des Sprachunterrichts wird der Lehrer am nützlichsten werden, der sich selbst mit

der allgemeinen Sprachlehre gehörig bekannt gemacht, und dadurch eine eigne deutliche Einsicht in den Zusammenhang des Denkens und des Redens gewonnen, auch das Nothwendige und das Zufällige in den Sprachen unterscheiden gelernt hat. Hierzu werden ihm die unten (Cap. 6.) anzuführenden Schriften über die allgemeine Sprachlehre, und für den Anfang des Studiums namentlich J. S. Vater's Lehrbuch der allgemeinen Grammatik für höhere Schulclassen mit Vergleichung alter und neuer Sprachen, Halle 1806., ein brauchbares Hülfsmittel seyn.

2) Wenige Sprachen möchten sich an Bildsamkeit, Geschmeidigkeit, Nachgiebigkeit gegen ihr ursprünglich fremde Formen mit der Deutschen messen können. Dennoch hat auch sie ihr Eigenthümliches, das man ihr nicht nehmen sollte. Es ist offenbarer Mißbrauch, den sich manche neuere Uebersetzer erlaubt haben, wenn sie ihr jede fremde Wortform und Wortverbindung (Construction) aufzudringen versuchten, und sie dadurch bis zur Unverständlichkeit dunkel machten. Indem der Lehrer anfangs aus einer fremden Sprache etwas wörtlich in die Deutsche übersetzen läßt, hat er die beste Gelegenheit, den eignen Genius derselben bemerklich zu machen. (S. auch Cap. 8.)

3) Der syntactische Unterricht, sofern er Stylbildung und Correctheit im Reden zunächst zur Absicht hat, beobachte folgenden Gang:

a) Er fange mit den zu jedem Satz nothwendigen Theilen, (dem Subject, dem Prädicat, und dem Bindungswort,) an.

b) Er lehre sodann die Hauptwörter unterscheiden, als Bezeichnungen von Individuen, Gattungen und Arten; zeige den Unterschied des Adjectivs und Adverbs besonders bey den Stellungen, mache aufmerksam auf dieselben in Hinsicht der Gradation, hebe hervor, welche dieselbe durchaus verschmähen, und zeige, warum sie dieß thun.

c) Er zeige den Gebrauch und die nöthigen, dem Sinn und Zweck der Rede gemäßen Umwandlungen (Biegungen) des Zeitworts, des Singulars, des Plurals, der Tempo-rum, des Particips, und des Geschlechts.

d) Er mache auf die Kraft, den Einfluß und Gebrauch der Präposition, Conjunction, und der Pronominum auf-merksam.

e) Von einfachen Sätzen gehe er zur Bildung und Ver-änderung der Perioden über.

Ueberall gebe er gewisse Musterformeln, welchen die Schüler ähnliche Sätze nachbilden müssen, wozu der Stoff anfangs ganz, späterhin nur theilweise gegeben wird. Bey-spiele s. m. bey §. 53. Das allerbrauchbarste Elementar-buch ist das von Tillich, 1. u. 2. Th., worin der Lehrer fast alle Musterformeln findet, womit die gleiches bezwecken-den Vorlege- und Uebungsblätter von Baumgarten, Zerrenner und Wilmsen zu verbinden sind.

4) Das Construiren ist, recht angefangen, auch bey Le-sung deutscher Schriften eine vortreffliche Uebung. Die Methode ist der vorigen gleich, nur umgekehrt, indem das Pensum bereits gegeben, der Bau der Periode bereits auf-geführt, und nur hinterdrein zu untersuchen ist, wie die einzelnen Theile sich zu einander verhalten, wie sie von ein-ander abhangen, sich stützen, sich auf einander beziehen (regieren), warum sie so und nicht anders in einander gefügt sind, wie man sie wiederum auflösen und zu einem andern Bau vereinigen kann. Mehr davon bey dem Unterricht in fremden Sprachen.

5) Die Hülfsmittel zu diesem grammatischen Unterricht, Wör-terbücher, Sprachlehren, Methodologieen, &c., sollen am Schluß dieses Capitels angezeigt werden.

III.

Unterricht im schriftlichen Ausdruck und Bildung des Styls auf der ersten und zweyten Stufe.

51.

Verschiedenheit des Bedürfnisses dieses Unterrichts.

Die Fertigkeit, in der Muttersprache schreiben zu können, geht wiederum, selbst in ihrer höchsten Vollkommenheit, von schwachen Anfängen aus, und wird um so sicherer erworben, je weniger man die Schüler auf der ersten und der Mittelstufe vernachlässigt. Der bey weitem größere Theil derer, welche man in Schulen Deutsch schreiben lehrt, soll nur die erste, höchstens die zweyte Stufe erreichen. Die Fertigkeit im richtigen und deutlichen Schreiben ist bey diesen weit mehr im Dienst des äußeren Bedürfnisses und des täglichen Lebens, als der Wissenschaft, der Kunst und der freyen Thätigkeit eines Geistes, der sich in schriftlichen Productionen darzustellen strebt. Wo dieß der Zweck, und überhaupt eine höhere Bildung des Styls das Ziel ist, da muß auch der Unterricht eine mehr wissenschaftliche Form annehmen. Er soll dann zu den redenden Künsten bilden, wovon ein späterer Abschnitt handeln wird. (S. Cap. 8.)

52.

Rechtschreibung.

Die geringste Forderung, welche man selbst an die, welchen ein höherer Schulunterricht und selbst die grammatische Richtigkeit des Ausdrucks erlassen wird, zu machen pflegt, ist die Rechtschreibung, d. i. die Fertigkeit, Laute und Wörter mit denen Buchstaben zu bezeichnen und mit denen Zeichen abzutheilen, welche theils durch die richtigste Aussprache, theils durch die Abstammung, theils durch den

allgemeinen Gebrauch, theils durch den Sinn allgemein angenommen sind. Durch Gewöhnung zum richtigen Sprechen, durch Achten auf das Uebliche in den besten Schriftstellern führt man am sichersten zum Rechtschreiben, so wie durch Uebung im logischen Denken zur richtigen Interpunction. Die ersten Sprach- und Leseübungen, die damit verbundenen Auflösungen der Wörter und einfachen Sätze in ihre Bestandtheile, die Wortbildungen und Ableitungen, so wie die Unterscheidungen der Redetheile, (s. §. 48. Anm. 4.) sind daher zugleich nützliche Vorbereitungen zum orthographischen Unterricht. Den mannichfaltigen Uebungen müssen nach und nach die positiven Regeln folgen, um mit dem Ueblichen und durch den Gebrauch zum Gesetz Gewordenen bekannt zu machen. Da über einzelne Puncte der Rechtschreibung die Meinungen noch sehr getheilt sind, so hüte man sich wenigstens, Neuerungen, die noch kein allgemeines Ansehen erhalten haben, der Jugend zu empfehlen. Sie ist ohnehin allzu geneigt, die Regel nicht gebührend zu achten.

Anmerk. 1) Unter den Uebungen in der Orthographie, die auch auf fremde Sprachen anwendbar sind, verdienen folgende Empfehlung:

a) Man sagt zuerst einzelne Wörter, dann leichte und immer schwerer werdende Sätze langsam und deutlich und abgemessen vor, und läßt sich von den Schülern die Buchstaben angeben.

b) Man klebt eine Menge gedruckter Buchstaben auf Pappe und läßt diese zusammensetzen. Ein anderer Lehrling berichtigt die Fehler. Solche Buchstaben kann man sich sehr leicht verschaffen, mit geringen Kosten drucken, oder auch nur schreiben lassen. Zerschnittene Maculatur wäre die wohlfeilste Art, sie zu erhalten. (Diese Uebung ist mehr für den Privatunterricht. In Schulen wird sie leicht zerstreuend und zersplittert die Zeit.)

c) Man läßt sich von Einem einen Satz, den er auswendig weiß, Buchstaben für Buchstaben vorsagen, und schreibt ihn an die Tafel. Die Andern müssen beurtheilen, ob es recht sey.

d) Man läßt einen Schüler selbst an die Schultafel, andere auf ihre Schiefertafel schreiben, was man dictirt. Bey den Fehlern, welche sie machen, führt man sie auf die Gründe und läßt sie die Regeln des Schreibgebrauchs merken.

e) Man dictirt besonders solche Sätze, worin viel lautverwandte, aber in Sinn und Schrift verschiedene Wörter vorkommen, oder läßt sie auch von den Schülern selbst bilden. (Abreisen. Abreißen. — Aecker. Ecker. — Dorf. Torf. — Man muß Arbeiter dingen, die Aecker zu düngen.) — Man s. Stolz Alphabetisches Verzeichniß ähnlichlautender Wörter, als Hülfsmittel zur Rechtschreibung, Jena 1803.; Petri's Sammlung gleich- u. ähnlichlautender Wörter der deutschen Sprache, 2te Ausg, Pirna 1807.; und die ähnlichen Sammlungen von Micke, Götze, Faselius, u. A.

f) Man schreibt etwas sehr fehlerhaft an, oder läßt es ein ungeübteres Kind anschreiben, dann durch die geübteren verbessern und die Gründe der Verbesserung angeben. Bey solchen fehlerhaften Aufsätzen kann man bald diese, bald jene Hauptregel der Rechtschreibung, der Sprachlehre, ꝛc. im Auge haben, um daran das Nachdenken zu üben, z. B. die Regel von den großen und kleinen Buchstaben, von dem Abbrechen der Wörter am Ende der Zeile, von der Interpunction, ꝛc. Doch hat man darauf zu sehen, daß die Schüler dabey nicht ermüden; man wähle daher besonders schwere Wörter.

g) Man dictirt irgend etwas, mit besonderer Hinsicht auf Rechtschreibung. Es kann unter anderm eine Sammlung der wichtigsten orthographischen Regeln selbst seyn. Hat man mehrere Lehrlinge, so läßt man sie die Bücher wechseln, und übt ihre Scharfsicht an der Aufsuchung der Fehler, welche der andere gemacht hat. Wer einen übersicht, dem wird er als Fehler angeschrieben. Dieß macht sehr aufmerksam und übt zugleich im Schriftlesen.

h) Kopfbuchstabirübungen nach dem Tacte sind ebenfalls sehr zweckmäßige orthographische Uebungen. Man gehe nur dabey allmählig vom Leichten zum Schwereren fort, und lasse die Schüler anfangs kein Wort schreiben, von dem sie nicht gewiß anzugeben wissen, wie es richtig zu schreiben sey. Das Wiederholen der einzelnen Sylben fällt hier ganz weg; aber desto genauer nehme man es mit dem Tacte und den kürzeren oder längeren Pausen. — S. Rieß Hülfsbuch für Lehrer bey den ersten Uebun-

gen der Geisteskräfte und des Sprachvermögens, nebst einem Kopfbuchstabirbuche, Mageburg 1809.

i) Zweckmäßig sind auch die orthographischen Leseübungen. Man liest mit den Schülern irgend einen Abschnitt aus dem eingeführten Lesebuche, mit besonderer Rücksicht auf Orthographie. Z. B.: Der Schüler hat gelesen: „Das fromme Kind", so fragt der Lehrer: „Wenn wir einmal bloß auf die Anfangsbuchstaben sehen, welche Wörter haben einen großen Anfangsbuchstaben? Warum das erste — das dritte Wort? Welches ist der letzte Buchstabe in dem Worte „Kind"? Warum steht hier ein d und kein t?" ꝛc. So lernen die Schüler zugleich darauf merken, mit welchen Zeichen sie ein Wort gedruckt finden, und können in der Folge ihre eignen Lehrer werden.

k) Auch vernachlässige man die Lehre von der Interpunction nicht. Außer Pölitz Kurzer Theorie der Interpunction, Leipzig 1812., Schmitthenner Die Lehre von der Satzeichnung oder Interpunction in der deutschen Sprache, Frankfurt 1824., und *Ludwig Systematische Darstellung der deutschen Interpunctionslehre für Lehrer und reifere Schüler, Halle 1831., wird sie fast in allen gleich anzuführenden Anweisungen zur Orthographie, so wie in den am Schluß des Capitels genannten Grammatiken abgehandelt.

l) Die Anweisung zur Kenntniß der gewöhnlichen Abbreviaturen, wobey man Petri's Kleine Schriftkürzungslehre, Leipzig 1806., benutzen kann, hat auch mannichfaltigen Nutzen, sowohl um sie verstehen als anwenden zu können.

Einen andern, von Wilmsen in der n. Ausg. seiner Unterrichtskunst empfohlnen Gang, der auch mir alle Aufmerksamkeit zu verdienen scheint, nimmt J. M. Laubling in dem Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie, Erfurt 1811.

2) So viel sich auch durch Uebung und Gebrauch lernen läßt, so macht dieß doch die Aufstellung positiver Regeln nicht überflüssig. Erst diese gewöhnt, die besondern Fälle dem allgemeinen Gesetz unterzuordnen, auch bey zweifelhaften sich selbst helfen zu können. Sie lassen sich auf wenige zurückbringen, und es ist besonders für die untern Stände nützlich, sie selbst ins Gedächtniß fassen zu lassen, damit sie darin sicherer bleiben.

3) Das ziemlich allgemein Uebliche und von den besten Schriftstellern Angenommene bleibt für die Jugend wenigstens die beste Regel. Jeder Versuch, die Orthographie umzugestalten, selbst wenn er von den einflußreichsten Männern ausgeht und ganz consequent durchgeführt wird, muß verunglücken.

Außer den oben S. 73. u. 115. genannten Schriften von Tillich und Wilmsen findet man in Heyse's Hülfsbuch zur Erlernung und Beförderung einer richtigen Aussprache und Rechtschreibung, Hannover 1808., und Dessen Anleitung zum zweckmäßigen Gebrauche des Hülfsbuches, Ebendas., so wie in Hezing's Orthogr. Lese- und Schreibeübungen, Leipzig 1807., Stoff zu zweckmäßigen orthographischen Uebungen. — Für den darauf folgenden Unterricht in der Orthographie sind bestimmt: Adelung's Vollständige Anweisung zur Rechtschreibung der deutschen Sprache, 2 Thle. N. A. Leipz. 1820. *C. Kruse Vollständige und praktische Anweisung zur Orthographie der deutschen Sprache, 3te Ausg. Oldenburg 1807. *J. C. F. Baumgarten Die vorzüglichsten Regeln der Orthographie u. Materialien zum Dictiren, 3. Aufl. Leipzig 1828. K. H. L. Pölitz Materialien zum Dictiren — zur Uebung in der deutschen Orthogr. Leipzig 1820. Dolz Hülfsbuch zur Schön- u. Rechtschreibung, 4te Ausg. Leipzig 1820. Petri's Anleitung zum deutschen Richtigschreiben. Leipzig 1809. K. H. Krause Rechtschreibelehre, besonders für Lehrer. Halle 1822. Neben diese in den früheren Ausgaben angeführten Schriften verdienen meines Erachtens folgende, theils aus älterer, theils aus neuerer Zeit, gestellt zu werden: Amler Praktische Anleitung für die allgemeinen Regeln der deutschen Rechtschreibung, 6te Aufl. Grätz 1815. Hartung Methodik der Aufschreibelehre. Erfurt 1825. Desaga Anleitung, das

Wort- und Satzschreiben den Kindern auf eine bildende Weise einzuüben, in Activübungen als Grundlage der deutschen Sprachlehre für Lehrer und Lernende, 4te Aufl. Heidelberg 1827. Müller Kurzer Auszug der deutschen Sprachlehre und Orthographie durch Beyspiele erläutert und mit Uebungsstücken ausgestattet. Schleswig 1829. Vollbeding Die Kunst, jedes deutsche Wort richtig zu schreiben, 3te Aufl. Ilmenau 1830. Härderer u. Ossinger Rechtschreibeschule, oder geordneter Stoff zu orthographischen Uebungen, 2te Aufl. Bamberg 1832. Neumann Die deutsche Rechtschreibung. Quedlinburg 1833.

Brauchbare Hülfsmittel zur Beschäftigung zahlreicher Schulclassen sind: *J. C. F. Baumgarten's Orthographische Vorlegeblätter und Uebungsstücke für Volksschulen, ꝛc., 7te Aufl. Leipzig 1825. J. T. L. Danz Vorschriften zu einer vollständigen Uebung in der deutschen Rechtschreibung, 2 Theile, Berlin 1807.; auch die Orthographische Schultafel, Leipzig 1807., und Petri's Lehrtafel des deutschen Richtigschreibens. Fulda 1811.

53.

Vorläufige Bedingungen der ersten Versuche im Schreiben.

Doch das Wichtigere dieses Unterrichts ist das logisch- und grammatisch-richtige Schreiben, und hier bleibt die allgemeinste und natürlichste Forderung an Jeden, der sich einer Sprache zum Schreiben bedienen will, Sprachrichtigkeit und Verständlichkeit. Die erstere setzt eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der Sprache, wenigstens durch Uebung, voraus, und eine Gewöhnung an den richtigen Ausdruck, welche den unteren Ständen wenigstens ein guter Schulunterricht nach der bisher entwickelten Methode gewähren kann. Die Verständlichkeit geht von der Deutlichkeit im Denken aus; denn das Verworrene aller mündlichen

und schriftlichen Mittheilung hat allezeit seinen Grund in der Verwirrung der Ideen. Aber selbst da, wo Kinder schon eine gewisse Fertigkeit im Ausdruck ihrer Gedanken, im Erzählen und Antworten haben, und wo es ihnen auch weder an Vorrath noch an Klarheit der Ideen fehlt, finden sie oft noch große Schwierigkeiten, das Gedachte und Gesprochene niederzuschreiben. Die Ungeübtheit, selbst im Mechanischen des Schreibens, die Bedächtigkeit, womit sie ihre oft so schnellen Gedanken festhalten müssen, das Periodische, was doch jeder längere Aufsatz fordert und was in der Rede weniger bemerkt wird, macht sie unbeholfen, oft sogar gute Köpfe noch mehr als langsame und mechanische. Hieraus ergiebt sich, daß man mit schriftlichen Aufgaben weniger, als gewöhnlich geschieht, eilen, und wenigstens so lange damit anstehen sollte, bis die Schüler nicht nur 1) richtig sprechen, sondern auch 2) über die Hauptschwierigkeiten des Mechanischen bey dem Schreiben und 3) die wichtigsten Regeln der Orthographie hinweg sind. Bis dahin mag man sie zwar viel schreiben lassen, aber nur, was man ihnen vorgedacht, vorgesagt oder zum sorgfältigen Copiren vorgelegt hat. Die ersten oben (§. 49.) erwähnten grammatischen Uebungen geben selbst dazu reichen Stoff. Auch lernen sie aus solchen Uebungen mehr, als durch alle zu frühe Aufgaben, woran sich nur zu leicht ihr Geist abstumpft oder mit dem Dürftigsten befriedigt.

54.

Methodik. Stylübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts.

Ist das eigentliche Kinderalter vorüber, so mögen nun die ersten Versuche gemacht werden, um die Lehrlinge zur eignen Darstellung ihrer Gedanken in Sprache und Schrift zu führen. Nichts werde hierbey zum Stoff gewählt, was nicht innerhalb ihrer Sphäre liegt. Auch muß ihnen beynahe aller Stoff geliefert, und anfangs bloß die richtige

Benennung, die einfachste Verbindung gegebener Begriffe, die natürlichste Beantwortung vorgelegter Fragen gefordert werden. Denn Themata aufgeben, so lange sie noch nicht denken und erfinden gelernt haben, ist das Verkehrteste, was man thun kann, wiewohl es beynahe die herrschend fehlerhafte Lehrart, zumal in den untern Classen gelehrter Schulen ist. Eine strenge Stufenfolge dieser Vorübungen ist nicht rathsam, wenn man nur überhaupt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren, folglich auch vom Satze zur Periode, von den Perioden zu einem kürzeren oder etwas längeren mehr zusammenhängenden Aufsatz fortschreitet.

Anmerk. Die Natur schreitet mit allen übrigen Seelenkräften zu gleicher Zeit vorwärts. Auch bekommt das Kind auf verschiedenen Wegen seine Begriffe und übt Verstand und Urtheil an den mannichfaltigsten Gegenständen. Es hört Erzählungen, es empfängt moralische Eindrücke, es bildet sich abstracte Begriffe. Ueber dieß Alles spricht es auch. Schreibübungen sollen aber vom Anfang an den Zweck haben, das Gedachte auch schriftlich in Worte fassen zu können. Wollte man daher ein festes Schema über die Folge der Schreibübungen der Materie nach festsetzen, so hieße auch das wieder einen Gang wählen, der dem Naturgemäßen ganz entgegen seyn würde.

Dieß schließt aber nicht alles Planmäßige aus, am wenigsten die Regel, mit dem Allereinfachsten den Anfang zu machen. Diesen Weg haben sowohl für die erste als zweyte Stufe der Bildung mehrere neue Methodiker, insonderheit Tillich, Wilmsen, Dolz, Baumgarten, Heinsius, für die zweyte insonderheit Pfannenberg, Schulze, Schaaf, Falkmann, u. A. in den unten (S. 145.) zu nennenden Schriften vorgezeichnet, deren Rathschläge jeder noch weniger erfahrne Lehrer, und selbst der geübtere, um an manche nützliche Uebung erinnert zu

werden, nicht ohne Gewinn für sich und seine Schüler vergleichen wird.

Um hier, mit Beziehung auf jene Materialiensammlungen, nur einige Andeutungen zu geben, so eignen sich zu den ersten Uebungen folgende Aufgaben:

1) Logisch-grammatische.

Bildung einfacher Sätze, worin verschiedene logische Verbindungen der Begriffe vorkommen. Alles fortschreitend. Anfangs nur ein Subject, hierauf mehrere. Dann komme das Zeitwort hinzu. Der Lehrer giebt zuerst den Typus der verschiedenen Sätze an, und läßt sie hierauf nachahmen.

Typus.

Der Thurm ist hoch.
Die Biene ist ein Insect.
Das Eisen ist hart.

Andeutungen zur Nachbildung.

Der — ist —
Die — ist —
Das — ist —

Typ. Hoch ist der Thurm.
Insecten sind die Bienen.

And. — ist der (die, das) —
— sind die —

Typ. Die Mauer ist ein Theil der Stadt.
Der Regen ist dem Lande günstig.

And. Die — ist ein —
(so durch alle Casus.)

Sätze, worin das Prädicat im Verbum enthalten ist:

Typ. Das Wasser rauscht.
Die Sonne scheint.

And. Das (der, die) —

Adverbien mit dem Zeitwort.

Typ. Die Blitze leuchten hell,
Es rollt furchtbar der Donner,
Blutend fallen die Kämpfer.

And.

And. Die Sonne strahlte —
Es beginnt — der Kampf,
— flieht der —

Verbindung der Hauptwörter mit den Zeitwörtern: haben, können, dürfen, sollen, müssen, werden.

Typ. Der Mensch kann,
Die Aussaat muß,
— — wird aufgehen.

And. Der — kann —
Die — muß —
Das — wird —

Typ. Der Elephant hat einen Rüssel.
And. Die — hat — —

Behandlungsart der Vorwörter, Fürwörter, und der so wichtigen Bindewörter, wodurch der Satz immer mehr zur Periode erweitert wird.

Typ. Es ist naß, denn es hat geregnet.
Ich bin satt, wenn ich gegessen habe.
Ich spreche laut, damit man es höre.

And. Es ist — denn —
Er will — wenn —
Ich schweige — damit —

Vollendung angefangener Sätze und Perioden.

Typ. Wenn es regnet, so ist der Himmel gewöhnlich mit Wolken bedeckt. Aber oft regnet es dennoch nicht, wenn er gleich mit Wolken bedeckt ist.

And. Wenn ich von einem Ort zum andern will,
so — — — — Aber auch
ohne — kann ich dennoch —

Erweiterung und Ausbildung der Sätze zu einfachen Perioden.

Typ. Das Buch ist sehr unterhaltend.
Ich werde es noch einmal lesen.

Das Buch hat mir so viel Unterhaltung gegeben, daß ich, sobald ich es nur wieder bekommen kann (Zeit habe; Er-

laubniß bekomme; u. s. w.), es gewiß noch einmal lesen werde.

And. Die Gegend ist sehr schön.
Man kann sie nicht genug betrachten.

Umänderung der Sätze durch Versetzung der Wörter, auch mit Beziehung auf den Accent, worin unsre Sprache so glücklich vor andern ist, und namentlich so hoch über der in ihren Formen beengten französischen steht.

Typ. Kain hat seinen Bruder gemordet.
Seinen Bruder hat Kain gemordet.
Gemordet hat Kain seinen Bruder.

And. Der Vater hat seinen Sohn wiedergefunden.

Verbesserung sprachwidrig ausgedrückter Sätze und Perioden, oder einzelner Sprachfehler.

Ergänzung der in einer angeschriebenen Periode gänzlich ausgelassenen Interpunction, welche dadurch zweydeutig geworden ist.

Classificirtes Aufstellen der in einem vorliegenden Lesestücke vorkommenden Redetheile, Hauptwörter, Zeitwörter, zc.

2) Vermischte.

Beantwortung aufgegebener leichter Fragen, die in dem Ideenkreise der Kinder liegen. Auch Wiederholungen einzelner Lectionen.

Leichte Variationen bekannter Sätze. Der Frühling kommt. Die Reue quält.

Schriftliches Niederschreiben kurzer erst vorerzählter, dann von den Schülern nacherzählter Geschichten.

Schriftliche Versuche in allen den verschiedenen Gattungen der oben §. 31. ff. vorgeschlagenen Denkübungen.

Beschreibung dessen, was geschehen oder gethan, oder in irgend einer Lection gelernt ist; kleine Journale über die Tagsbeschäftigungen, zc.

3.

55.

Stylübungen auf der zweyten Stufe des Unterrichts. Eigne Aufsätze verschiedener Art.

Wie auf der ersten, so muß auch auf der zweyten Stufe bey dem Niederschreiben des Gedachten der Unterricht vorzüglich hinwirken: 1) auf immer mehr Sicherheit und Gewandtheit in der Sprache durch die verschiedenartigsten grammatischen Uebungen; 2) auf Gewöhnung zum logischen Denken, das sich in der Deutlichkeit, Ordnung und dem Zusammenhang der Ideen offenbart, um das so Gedachte auch mündlich und schriftlich wieder darstellen zu können, welches weit schneller weiter bringt, als noch so vieles Lesen; 3) auf die Fertigkeit in dem, was das Bedürfniß schriftlicher Mittheilung im bürgerlichen Leben am häufigsten herbeyführt. Wird diese Stufe übersprungen, wird zu früh alles auf eigentlich rhetorische Kunstbildung angelegt, — die ohnehin zum Theil bloß von dem Talent abhängt, welches classische Schriftsteller, Redner und Dichter macht; — so entsteht daraus der Nachtheil, daß junge Leute allenfalls leichte Spiele ihrer Phantasie erträglich niederschreiben, aber, wo es darauf ankommt, das Gewöhnlichste aufzusetzen, die größte Unbeholfenheit zeigen. Nicht, daß man den jugendlichen Geist hemmen, oder nur an dem Alltäglichen und Gemeinen, was alle Stände mit einander theilen, üben soll; nur vernachlässigen soll man nicht, was mit Recht von Jedem, der Unterricht genossen hat, gefordert werden kann. Daher sind außer den fortgesetzten grammatischen Aufgaben, Wiederholungen des Gehörten und Gelesenen, Erzählungen, Auszüge, Beschreibungen, Aufzeichnung merkwürdiger Ereignisse, endlich auch Geschäftsaufsätze, wie sie die verschiedenen Verhältnisse des Lebens herbeyführen, die nützlichsten Beschäftigungen. Wenn sie in dem Unterricht der Kinder des Mittelstandes die Hauptsache ausmachen

müssen, so sind sie doch auch in den Schulen für Gebildetere und Studirende auf keine Weise zu versäumen.

Anmerk. 1) Bey dem fortgesetzten Unterricht ist überhaupt Stand, Geschlecht und wahrscheinliche Bestimmung in Anschlag zu bringen; es sind darnach die Aufgaben zu modificiren, wenn gleich die Regel und die Methode, Denk- und Sprechübungen stets gleichen Schritt halten zu lassen, überall dieselbe bleibt. So wird z. B. in Bürger- und Realschulen mehr und früher als in Gelehrtenschulen der Styl an Aufsätzen, die im praktischen Leben häufig vorkommen, zu üben seyn. Eben so wird man auch in der Unterweisung der Töchter, auch solcher, denen eine höhere Bildung zukommt, schon in der Wahl des Stoffs anders als bey Jünglingen verfahren, und ihre Aufsätze weniger nach den Gesetzen einer streng logischen Disposition, als nach dem Verdienst der Natürlichkeit, der Richtigkeit und Klarheit der Ideen, und dem, was darin aus einem reinen unverkünstelten Gefühl kömmt, beurtheilen.

2) Die beiden ersten Zwecke, der grammatische, der in der Correctheit, der logische, der in der Klarheit und Ordnung besteht, sind nie von einander zu trennen, und müssen billig überall vorwalten. Auch bedürfen fortdauernd die Schüler einer Anleitung zur Erfindung des Stoffs, zur Erzeugung der Ideen, zur Meditation, wozu unter andern in Garve's Versuchen über Gegenstände der Moral und Literatur die „Beobachtungen über die Kunst zu denken" (Bd. 2. S. 245.) höchst lehrreiche Winke für den Lehrer enthalten. Wenn man ihnen gleich nach und nach den Gang der Ideen überlassen und ihr Erfindungstalent dadurch prüfen kann; so bleibt es doch immer in der Regel besser, das, worüber sie schreiben sollen, mit ihnen durchzusprechen, sie dann die durch das Gespräch aufgefundenen Materialien ordnen und auch wohl in kurzen Sätzen andeuten zu lassen, als

ganz eigne Ausarbeitungen zu fordern, ehe sie Gedankenvorrath und Kräfte zur Bearbeitung haben. Sie lernen durch ein solches gemeinschaftliches Arbeiten weit mehr, als wenn man sie durch Ansprüche, denen sie nicht genügen können, um Zeit, um Lust und Freude am Arbeiten bringt. Die alten Lehrer der Redekunst hielten es eben so. Ihre Topik war nichts anders als eine Anleitung zum Denken und Erfinden. (S. Cap. 8.)

3) Zu eignen Aufsätzen, die neben dem Verdienst der Correctheit, der Zweckmäßigkeit, der Ordnung und des Gehalts der Gedanken zugleich durch die schöne ästhetische Form sich empfehlen, haben nicht Alle Talent; man muß eben darum die höhere Vollkommenheit des Styls nicht von Jedem fordern, da sie mehr in der Art zu empfinden und zu denken ihren Grund hat, als in der Fertigkeit besteht, schöne Phrasen an einander zu reihen. Es ist der herrschende Fehler auf gelehrten Bildungsanstalten, es viel zu allgemein und viel zu früh gerade hierauf anzulegen.

4) Von der Stufenfolge in den Aufgaben gilt auch hier, was §. 54. Anm. bemerkt ist. Sie läßt sich nicht als strenge Regel vorschreiben. Die Anlagen, die Fortschritte, die Bedürfnisse, die nächsten Bestimmungen der Schüler müssen den Lehrer leiten. Er wird auch von den Vorschlägen der S. 145. zu nennenden Schriftsteller zu einer solchen Succession der Arbeiten keinem unbedingt befolgen, sondern Alles nach jenen Rücksichten modificiren, zumal da, je älter die Schüler werden, auch ihre Seelenkräfte desto vielseitiger sich fortbilden.

Hier nur noch einige Andeutungen, die ein geübter Lehrer auf die mannichfaltigste Art vermehren und vermannichfaltigen kann, und wozu mehrere der unten anzuführenden Schriften, besonders von Pfannenberg, Schaaf und Schulze, Themata und specielle Beyspiele geliefert haben.

I. Grammatisch-logische Aufgaben.

Fortsetzung der schon auf der ersten Stufe des Unterrichts angefangenen Uebungen. (S. 128. f.)

Worterklärungen. Bestimmung sinnverwandter Wörter und ähnlicher Redensarten.

Spüchwörter und Denksprüche. Erklärung, Prüfung, Darstellung derselben in concreten Fällen.

Worträthsel, Sylbenräthsel, ꝛc. Auflösung. Kritik. Nachbildung.

Verwandlungen ganzer Perioden. Nachbildungen.

Vergleichungen. Aufsuchung des Aehnlichkeitspuncts gewisser Begriffe.

Verbindung einzelner gegebener Wörter zum Ganzen einer Geschichte, Fabel, ꝛc.

II. Beschreibungen:

einzelner sinnlicher Gegenstände. — Die Angaben müssen genau, scharf und bestimmt seyn, daneben ins kleinste Detail eingehen. Es versteht sich, daß dazu auch naturhistorische Kenntnisse benutzt werden können. Dann

ausführlichere Beschreibungen und Schilderungen dessen, was neuerlich gesehen, erfahren ist. — Naturscenen, Gegenden, Anlagen, Gärten, Sammlungen, andere Merkwürdigkeiten.

Beschreibungen wirklich gemachter Reisen, oder erdichteter, wobey nur der Weg angedeutet wird.

III. Historische Aufsätze.

Erzählungen aller Art. — Abkürzungen ausführlicher, die gehört oder gelesen sind, mit Aushebung der Hauptwörter. — Selbsterfundene aus der Sphäre der Schüler. — Wiederholungen des geschichtlichen Unterrichts. — Charakterschilderungen aus geschichtlichen Datis. — Geschichtlicher Auszug aus einem leichten Drama, wie Der Edelknabe, u. a.

IV. Uebersetzungen aus fremden Sprachen. Vielleicht wird man durch nichts so genau mit dem Genius und mit dem Reichthum der Muttersprache bekannt, und lernt durch nichts mehr Gewandtheit und Mannichfaltigkeit im Ausdruck, als durch diese Uebung. In älteren Schulen wurden kaum andere deutsche Stylübungen verlangt, und doch haben viele dadurch sehr gut schreiben gelernt. Ist das Stück von einem Meister in der Uebersetzungskunst schon bearbeitet, so kann hinterher die Vergleichung damit sehr lehrreich werden. „In beiden Fällen“ — bemerkte Funk — „thut der Jüngling gerade das, was der junge Maler thut,

wenn er ein Meisterstück copirt. Er ist genöthigt, die Vollkommenheiten der Originale viel genauer zu studiren, weit tiefer, als beym bloßen Lesen, in ihren Geist sowohl, als in ihre Manier einzudringen. Wofern er nun, wie er soll, auch hierin das Höchste von sich fordert, was ihm möglich ist, und jeden Gedanken mit eben der Richtigkeit und Stärke, und in eben dem Glanze oder sanfteren Lichte darzustellen ringt, worin ihm das Urbild aus der fremden Sprache vor dem Geiste schwebt; so wird es ihm auch das wirksamste Mittel, sich seiner eignen Muttersprache zu bemächtigen, und das volle Recht eines Hausherrn über sie zu erhalten." — Auch die Uebung, einen guten oder minder guten deutschen Aufsatz mit andern Worten auszudrücken, ohne die Gedanken zu verlassen, kann lehrreich gemacht werden.

V. Geschäftsaufsätze, wie sie häufig im Leben vorkommen: Scheine, Quittungen, Schuldverschreibungen, Empfangsscheine, Zeugnisse, kleine Rechnungen über Einnahme und Ausgabe. Man s. Heinsius Lehrbuch des deutschen Geschäftsstyls. Berlin 1806.

VI. Briefe. S. den folgenden Paragraphen.

56.

Anweisung zum Briefschreiben.

Die allgemeinsten und häufigsten Veranlassungen zum Schreiben giebt die Unterhaltung mit Abwesenden, und wer nie etwas Anderes schreibt, schreibt doch von Zeit zu Zeit Briefe. Dieß rechtfertigt gleichwohl die Methode nicht, mit dieser Uebung die schriftlichen Arbeiten anfangen zu lassen. Kinder fühlen, mit sehr seltener Ausnahme, noch zu wenig das Bedürfniß, und selbst getrennt von denen, die sie lieben, gehen sie schwer an das Geschäft. Sofern der Brief ein Aussprechen von Empfindungen ist, wird er noch schwieriger als mündliche Rede und erscheint ihnen unnatürlich. Sofern er Abwesende mit dem, was fern von ihnen vorgeht, bekannt machen soll, finden sie das Schreiben unnütz, da sie selbst gewöhnlich nur die Gegenwart und die nächste Umgebung interessirt. Noch am ersten treibt sie zum Schreiben Noth, Bedürfniß, Verlangen nach irgend etwas, das von

fremdem Willen abhängt. Daher gelingen auch aufgegebene Briefe so selten, und Formulare, die man ihnen als Beyspiele giebt, werden höchstens steif und einförmig nachgeahmt. [1]) Gleichwohl dürfen Uebungen im Briefschreiben in dem Alter, von welchem man die Fertigkeit darin erwarten kann, nicht vernachlässigt werden, weil sich allerdings auch der Briefstyl bilden und verbessern läßt, wenn man theils durch die Wahl der Aufgaben Interesse in das Geschäft legt und Verstand und Phantasie zugleich zu beschäftigen versteht, theils auf die Fehler aufmerksam macht, welche entweder aus unrichtigen Begriffen von dem Zweck eines Briefes, oder aus mangelndem Gefühl des Schicklichen, das in den verschiedenen Verhältnissen liegt, oder aus Vernachlässigung des Ueblichen oder Conventionellen entstehen. [2])

Anm. 1) Als spec. Regeln und Rathschläge über die Methode der Anleitung zum Briefschreiben hier nur Folgendes:

1) Die ersten Briefe, die man schreiben läßt, werden am zweckmäßigsten Antworten seyn. Man dictirt oder liest einen Brief vor. Aus diesem ergiebt sich der Gang der Antwort, und er enthält zugleich eine indirecte Anleitung, wie man schreiben muß.

2) Der Lehrer wird anfangs die Situation, worin ein Brief geschrieben werden soll, so genau als möglich zu individualisiren haben, nur muß sie auch der Art seyn, daß sich der Lehrling in sie versetzen kann. Die gewöhnlichen Freundschaftsversicherungen, Glückwünsche, ꝛc. veranlassen flache und leere Phraseologie und ewige Wiederholungen. Zuweilen ist der Schüler gerade selbst in einer zu diesem Zweck brauchbaren Situation; dann wird man diese vor allen Dingen zu benutzen haben.

3) Eine gut ausgesonnene Erzählung, worin verschiedene Personen als getrennt lebend gedacht werden, kann den Stoff zu einer Reihe von Briefen geben, die man diese Personen an einander schreiben läßt. In Schulen kann man gleichsam die Rollen unter Mehrere vertheilen. So läßt sich auch die charakteristische Schreibart herbeyführen; z. B. ein kleines dramatisches Stück kann den Stoff zu einer Reihe von Briefen liefern. Die Charaktere sind ja darin gegeben.

4) Erst später hat man zu Briefen des Cerimoniells, Geschäftsbriefen, u. dergl. überzugehen, und das Rö-

thigste von den Curialien beyzubringen. Genau muß allerdings auch dieß, so wie die äußere Einrichtung gelernt werden; denn man beurtheilt den Menschen sehr oft schon nach dem Aeußeren seiner Briefe, und es ist kleinliche Thorheit, sich in solchen Dingen über das Uebliche hinwegsetzen zu wollen. Auch sind Briefe in der That ein Thermometer des Gefühls für das Schickliche, z. B. in der verschiedenen Behandlung von Personen, denen man Freundschaft, und solchen, denen man Achtung oder Ehrfurcht schuldig ist. Junge Leute, die darauf nicht aufmerksam gemacht sind, pflegen ohne Unterschied alle Menschen, — auch solche, die ihre Väter und Großväter seyn könnten, — lieben Freunde, oder sich ihre ergebensten Freunde zu nennen.

6) Regeln des Briefschreibens können ihren Nutzen haben. Gute Muster fleißig lesen, bildet noch mehr. Hätten wir deren nur eine größere Zahl! Eine Sammlung trefflicher Briefe trefflicher Menschen würde bildender als alle Briefformulare seyn.

2) Als brauchbare Methodologieen, oder als Sammlungen von Beyspielen für diesen Theil des Unterrichts, verdienen unter der großen Zahl der vorhandenen Briefsteller immer noch am meisten Empfehlung: K. P. Moritz Anleitung zum Briefschreiben, Berl. 1795., u. Dessen Allgem. deutscher Briefsteller, N. A., verb. von Th. Heinsius, Berl. 1821. (Bolte) Berlin. Briefsteller fürs gemeine Leben, 10te Ausg., 1824. C. G. Claudius Allgem. Briefsteller, 15te Ausg. Leipz. 1825. Neuer Dresdner Briefsteller zum Gebrauch für Stadt- u. Landschulen, 5te Aufl. Dresd. 1815. J. D. P. Rumpf Allgem. Briefsteller für die Deutschen. Berl. 1818. Baumgarten's Anweis. zum Briefschreiben, Magdeb. 1830., u. Uebungsaufg. u. Materialien zu Briefen auf Vorlegebl. Magdeb. 1819. F. Ph. Wilmsen Vorüb. z. Briefschreiben, z. Gebrauch der mittleren Schulen. Berlin 1813. J. F. Schlez Briefmuster für das gemeine Leben. Heilbr. 1820. Vollbeding Neuester allgem. Briefst. für den Selbstunterricht, rc. Berl. 1826. Hartmann Briefst. für Mädchen. Leipzig 1828. Kerndörfer Briefsteller für Frauenzimmer. Leipzig 1829.

57.

Beurtheilung und Verbesserung der schriftlichen Arbeiten.

So bildend schon das eigne Arbeiten für junge Leute ist, so wird dieß doch erst in einem weit höheren Grade durch die Beurtheilung und Verbesserung von Seiten des Lehrers. Ueberhaupt müßte 1) billig jede aufgegebene Arbeit sorgfältig durchgegangen, die Fehler müßten gezeigt, und auch das Gute aufmunternd bemerkbar gemacht werden. Sonst lernt es der Anfänger nicht besser machen; er wird sich sogar vernachlässigen, weil er ja weiß, daß nicht darnach gesehen wird. Es sey aber 2) die Beurtheilung und Verbesserung a) zwar streng und genau, aber weder durch Verachtung niederschlagend, oder — den Fall eiteln und thörichten Dünkels bey dem Schüler etwa abgerechnet — durch Spott und Satyre verwundend; b) sie bestehe weder in allgemeinem Lob oder Tadel („gut, schlecht, schön, gelungen", und wie die seichten Unterschriften sonst lauten), auch nicht in bloßem Berechnen der Fehler, sondern, was das Wichtigste ist, theils in Entwickeln der Gründe, welche oft der Zögling selbst auffinden wird, wenn man ihm nur Winke giebt, theils in wirklicher Anleitung, wie etwas besser gemacht werden könne. Sie nehme c) Rücksicht auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler. Anfangs ist Klarheit des Sinnes und grammatische Richtigkeit des Ausdrucks Alles, was man fordern muß. Nur stufenweise kann man zu andern Vollkommenheiten einer guten Schreibart übergehen, und bey Gelegenheit der Beurtheilungen einzelner Aufsätze zugleich so Manches von den Feinheiten der Sprache, z. B. von der Synonymik, deßgleichen von der Theorie des Styls in einzelnen Gattungen, z. B. der Erzählung, Fabel, von dem Unterschiede der Poesie und Prosa, beybringen, auch, wenn man Lehrlinge hat, die dem Studiren gewidmet sind, schon auf dieser Stufe des Unterrichts mit einigen Kunstwörtern, z. B. den Tropen, Figuren, ꝛc.,

bekannt machen, und Beyspiele dazu suchen lassen. — War 3) die Beurtheilung sehr genau, so ist es oft nützlicher, nun noch einmal dieselbe Arbeit verfertigen zu lassen, um zu sehen, wie weit davon Gebrauch gemacht ist, als sogleich zu einer andern fortzueilen. Es können übrigens 4) die Beurtheilungen und Verbesserungen theils mündlich, theils schriftlich durch wirkliches sogenanntes Corrigiren geschehen. Das letztere wird um so mehr fruchten, wenn man die verbesserte Arbeit noch einmal abschreiben läßt. Nur dann kann man wenigstens bey trägeren oder zu flüchtigen Schülern sicher seyn, daß sie die Correcturen gelesen und beachtet haben.

Anmerk. Ein erfahrner Schulmann machte zu diesem §. folgende Bemerkung:

„Ich halte es für höchst nothwendig, bey dem Corrigiren der Aufsätze, wenn dadurch wirklich Nutzen gestiftet werden soll, nicht, wie doch gewöhnlich geschieht, so gar viele Tendenzen zugleich zu nehmen, und Sprache, Interpunction, Styl in allen seinen Beziehungen, ꝛc. durch einander zu werfen. Eine solche Correctur kostet, wenn sie mit gehöriger Genauigkeit gemacht werden soll, stundenlange Mühe und Arbeit, wird oft länger als der Aufsatz selbst, und kann in ihrer Art ein Meisterstück seyn. Gleichwohl bewirkt sie selten, was sie bewirken soll; denn gewöhnlich wird der Schüler durch eine so angehäufte Kritik — abgeschreckt, sie nur zu lesen, geschweige, daß er sie studiren sollte. Die Aufsätze werden also hingelegt, endlich zerrissen; und der Lehrer hat seine schönen Stunden — weggeworfen. Man müßte also, dünkt mich, die Tendenzen beym Corrigiren mehr vereinzeln, z. E. „das Orthographische, das Grammatische, das Aesthetische", ꝛc. Nur wären die Fehler nicht umständlich mit der Feder aus einander zu setzen, sondern nur kurz, vielleicht durch bloße auf die verschiedene Classe derselben sich beziehende Zeichen am Rande anzumerken, und die wichtigsten etwa mündlich durchzugehen. Hierauf müßte denn der Schüler den Aufsatz, mit Rücksicht auf die gegebene Kritik, noch einmal machen. Ja an einem und demselben Aufsatze könnte jetzt die Sprache, dann die Interpunction, dann wieder der Ausdruck, ꝛc. in verschiedenen Intervallen durchgegangen, und so ein und eben derselbe Aufsatz

von dem Schüler in verschiedenen Rücksichten eben so vielmal von neuem geschrieben werden, bis er endlich vollkommen wäre. Der sonst fleißige Schüler würde dabey nicht ermüden, weil ihm die vereinzelten Correcturen immer neue Ansichten und neues Interesse gäben. Ein solches Corrigiren müßte von außerordentlichem Nutzen seyn. In dem Privatunterricht läßt sich so etwas freylich leichter als in dem öffentlichen bey einer Menge von Schülern ausführen".

Eine scheinbare, aber auch nur scheinbare Kleinigkeit bey der Sache ist die Tinte. Schwarze Tinte, zumal wenn sie mit der Tinte des Aufsatzes ganz gleichfarbig oder sehr bleich ist, erschwert das Erkennen der Correctur, und ermüdet den Lehrling, davon gehörigen Gebrauch zu machen. Daher ist der Gebrauch der rothen Tinte, so wie Deutlichkeit der Handschrift und Reinlichkeit dem Corrector zu empfehlen. Wie kann man von dem im Lesen gelehrter Hände vielleicht noch ungeübten Lehrlinge verlangen, in einem unleserlichen Gekritzel Unterricht zu suchen? Auch kann man ihm nicht wohl zumuthen, gut und deutlich zu schreiben, und sein Buch in Ehren zu halten, wenn man selbst undeutlich hineinschreibt, und es durch solche Handschrift, durch Unreinlichkeit, ꝛc. ihm selbst verunehrt.

§. 58.

Bildung des Styls und Geschmacks durch Lectüre.

Das Lesen correcter und in ihrer Art und nach ihrem Zweck musterhafter Schriften hat wenigstens eben so viel Antheil an der Bildung des Styls und späterhin des richtigen Geschmacks, sowohl im mündlichen als schriftlichen Ausdruck, als die Regel, sobald nur stets eigne Uebung, die allein die Fertigkeit geben kann, hinzukommt. Der Lehrer aber halte hierbey 1) auf strenge Auswahl, ohne welche gerade die, welche am meisten lesen, nie zu einer eignen Geschmacksfestigkeit gelangen; 2) auf Lesen mit Verstand, d. i. mit Beachtung des Inhalts und Vortrags; und — damit die Schüler auf beides achten lernen — 3) auf gemeinschaftliches, von ihm mit lehrreichen Bemerkungen über Sinn und Sprache unterbrochenes Lesen. Auch finde 4) in der Folge der Schriften, womit man junge Leute bekannt

nachs, ein gewisser Plan statt, und man verhüte, wenn man es anders vermag, daß sie nicht zu früh selbst das in die Hände nehmen, was zwar classisch ist, aber noch über ihre Sphäre hinausgeht, und dessen Genuß ihnen gleichsam aufgespart werden muß, so wenig als das, was durch seine Originalität merkwürdig seyn mag, aber sich deßhalb noch nicht zur Nachahmung eignet. [1]) Um aber 5) das Gelesene noch tiefer einzuprägen, gewöhne man theils frühzeitig an das Abschreiben vorzüglicher Stellen, an Auszüge, an Nachahmungen; [2]) theils lasse man sehr Viel, aber wo möglich immer nur das, was in seiner Art entschieden vortrefflich ist, ins Gedächtniß fassen, wodurch ein großer Sprachschatz gewonnen, und der eigne Gebrauch der Sprache in den verschiedensten Gattungen des Styls so sehr befördert wird. Nur muß dahin gesehen werden, daß der gute Styl nicht in lauter Reminiscenzen aus dem Gelesenen gesetzt werde und die Eigenthümlichkeit verloren gehe. Uebrigens mag man auch 6) zuweilen an Proben einer geschmacklosen und fehlerhaften Schreibart, der gleichwohl die Mode oft huldigt, die Eigenschaften einer echt classischen noch anschaulicher durch den Contrast machen.

Anmerk. 1) Ueber das, was hinsichts der Folge der Schriften, welche zur Bildung des Styls von dem ersten Anfange bis zur höheren Cultur jungen Lesern zu empfehlen ist, sollen weiter unten Cap. 8. noch weitere Winke gegeben werden, die auch hier schon vorläufig nachzusehen sind.

Ein großer, aber sehr gewöhnlicher Fehler junger Lehrer in Schulen und Privaterziehungen ist offenbar die unüberlegte Mittheilung alles dessen, was ihnen selbst in ihrer Lectüre gefällt, an ihre Schüler, ohne alle Rücksicht auf Alter, Fähigkeit, Empfänglichkeit. Sie tragen ihre Einsichten, Empfindungen und ihren Geschmack auf die über, die oft kaum halb so alt sind. Dieß hat in dem lesesüchtigen Zeitalter nicht nur eine unglückliche Frühreife herbeygeführt (Th. 1. §. 64. und S. 437.), sondern selbst auf die

ästhetische Bildung einen sehr nachtheiligen Einfluß gehabt. Hat man doch von Beyspielen gehört, daß sogar in mittleren Bürger- und Töchterschulen Schriften von Jean Paul und die dramatischen Werke von Göthe vorgelesen und stellenweise memorirt sind. Solche Cultur kann die ächte Bildung nur aufhalten.

Ueber Auswahl und Methode bey dem Lesen finden sich übrigens schon treffliche Winke in *Seneo.* Epp. II. 45. 88. und de Tranquillit. IX, 4. vergl. *Plin.* Epp. II. 5.

2) Nachbildung classischer Aufsätze wird allgemein in den Gelehrtenschulen für ein Bildungsmittel des eignen Styls gehalten. So lernten z. B. Manche ganz ciceronianisch schreiben. Warum sollte es nicht auch der Fall in der Muttersprache seyn? Ich nahm, sagt Franklin in seiner Jugendgeschichte, S. 88., einen Aufsatz aus classischen Schriften einer Nation, z. B. aus dem Zuschauer, brachte den Inhalt jeder Periode in einen kurzen Auszug, und legte dann Alles auf ein Paar Tage bey Seite. Hierauf versuchte ich es, ohne das Buch zu öffnen, den ganzen Aufsatz wiederherzustellen, und jeden Gedanken, so wie er im Buche stand, in seiner ganzen Fülle einzukleiden, indem ich mich der Worte bediente, die sich nun meinem Geiste darboten. Dann verglich ich meine Arbeit mit dem Original und verbesserte die bemerkten Fehler.

Als literarische Hülfsmittel bey dem deutschen Sprachunterrichte sind zu bemerken:

I. Die allgemeineren zur Kenntniß des deutschen Sprachreichthums und der Sprachregeln. Also:

1) Wörterbücher. Außer den ältern noch immer sehr schätzbaren Vorarbeiten von J. L. Frisch und Fulda vorzüglich: *J. C. Adelung Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuchs der Hochdeutschen Mundart, N. A., 4 Bde. 4. Leipzig 1793—1801., und

der Auszug daraus von dem Verf., 4 Thle. 8. Leipzig 1793 — 1802. Voigtel Versuch eines hochdeutschen Handwörterbuchs ꝛc., 3 Thle. Halle 1793 — 95. Größtentheils Auszug aus Adelung, dessen Kleines Wörterbuch C. G. Schade, Leipzig 1834, kürzlich so umgearbeitet hat, daß es wenigstens nach dem Titel als ein ganz neues Werk zu betrachten ist. Ferner: Moritz Grammatisches Wörterbuch der deutschen Sprache für Schulen, 3 Theile. Leipzig 1798. J. H. Campe Wörterbuch der deutschen Sprache, 5 Thle. Braunschw. 1807 — 1812. A. Holzmann Neues vollständiges deutsches Taschenwörterbuch, vorzüglich nach Adelung und Campe. Augsburg 1814. V. J. A. Fritz Wörterbuch für Schulen. Glogau 1821. K. Schwenk Etymolog. Wörterbuch der deutschen Sprache. gr. 8. Frankf. a. M. 1834.

2) Sammlungen von Synonymen oder sinnverwandten Wörtern. Stosch Versuch in Bestimmung gleichbedeutender Wörter, 4 Thle, Frankf. 1770 — 1775., mit den Nachlesen von Heynatz, Eberhard, Löwe, Heinsius, und Jahn. Fischer, Petersen und Sander deutsche Synonymen, eine gekrönte Preisschrift. Mannheim 1798. Das wichtigste Werk ist: J. A. Eberhard's Versuch einer allgemeinen Synonymik, oder Wörterbuch der sinnverwandten Wörter, 6 Theile, Halle 1795 — 1800., aus welchem der Verfasser selbst in seinem Synonymischen Handwörterbuche der deutschen Sprache, N. Aufl., Halle 1806, einen Auszug besorgt hat, den in den Händen jedes Lehrers seyn sollte. Einen Nachtrag zu dem größeren Werke lieferte J. G. E. Maaß; die neueste Ausgabe des Ganzen besorgte Gruber, Halle 1826 — 1830. Außerdem sind zu gebrauchen: Handwörterb. der deutschen Sprache, mit Rücksicht auf Synonymik, 2 Bde. Halle 1813. C. G. Müller Gemeinnütziges synonymisches Wörterbuch. Nürnberg 1814. J. H. F. Meinecke Die Synonymen der deutschen Sprache in einer Reihe von Tabeln,

Parabeln, 2c., 3 Bde. Halberst. 1815. (Wenig) Gedrängtes Handwörterbuch der deutschen Sprache, nebst Angabe der nächsten sinnverwandten Wörter. Erfurt 1821.

3) Sprachlehren, aus deren großer Anzahl wir ausheben:

a) Für Lehrer in Volks- und Bürgerschulen: K. Hahn's Gemeinnützige und wohlfeile deutsche Sprachlehre, 2te Ausg. Berlin 1806. Bauer's Kurzgefaßtes Lehrbuch der deutschen Sprache, besonders in Volksschulen. Potsdam 1813. J. P. Pöhlmann Das Gemeinnützlichste aus der deutschen Sprache, als Stoff zu Denk- und Sprachübungen, 2 Thle. 3te Aufl. Erlang. 1820. Heinsius Neue deutsche Sprachlehre, 3 Theile. Berlin 1821. Desselben Kleine praktische deutsche Sprachlehre, 12te Aufl. Berlin 1831. Splittegarb Deutsche Sprachlehre. Elfte Aufl. Halle 1834. Harnisch Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache, 4 Theile. Breslau 1818. K. H. Krause Lehrb. der deutschen Sprache für Schulen, 4 Thle. N. Ausg., Halle 1830., u. Dess. Method. Handbuch der deutschen Sprache zur Erläuterung des Lehrbuchs, 3 Thle. N. A. Halle 1830. J. C. A. Heyse Kleine theoret.-praktische deutsche Grammatik, 10te Aufl. Hannov. 1832. Dess. Leitfaden z. gründl. Unterrichte in der deutschen Sprache, N. Aufl. Hann. 1833. Dess. Hülfsbuch f. d. Unterricht in der deutschen Sprache u. Rechtschreibung, N. Aufl. Hannover 1833. Schmitthenner Theoret.-praktisches Elementarbuch der deutschen Sprache nach naturgemäßer Methode. Hadamar 1823. Scholz Deutscher Sprachschüler, 2te Aufl. Halle 1831. Bestenbostel Methodisches Handbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Hannov. 1828. Härderer Die Sprachschule, 2te Aufl. Bamberg 1832. Richter Vollständige deutsche Schulgrammatik. Lpz 1831. Becker Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache. Frankf. 1834.

b) Für Lehrer in Gymnasien und Realschulen: Adelung's Lehrgebäude der deutschen Sprachlehre,

2 Thle.

2 Theile. Leipzig 1817. ff. *Th. Heinsius Teut, oder vollständiges Lehrbuch des gesammten deutschen Sprachunterrichts, 5 Theile. 4te Aufl. Berlin 1825. J. C. A. Heyse Theoret.-praktische deutsche Grammatik, oder Lehrbuch zum reinen und richtigen Sprechen, Lesen und Schreiben der deutschen Sprache, nebst einer kurzen Geschichte und Verslehre derselben, 4te Aufl. Hannover 1831. Michaelis Lehrbuch der deutschen Sprache, 2 Thle. Leipzig 1825. 1826. Becker Deutsche Sprachlehre, 2 Bände. Frankf. 1829. 1830. Bauer Vollständige Grammatik der neuen hochdeutschen Sprache, 4 Bände. Berlin 1828. Pölitz Elementarbuch des Wissenswürdigsten und Unentbehrlichsten aus der deutschen Sprache, 2te Aufl. Halle 1831.

II. Theoretische Anleitungen zum deutschen Sprachunterricht und praktische Darstellungen der Methodik der Stylübungen. Unter diesen sind für Lehrer, außer den früher schon angeführten Schriften von Wilmsen, vorzüglich empfehlungswerth: *Dolz Prakt. Anleitung zu schriftl. Aufsätzen für Bürgerschulen, 6te Aufl. Lpz. 1825. A. Hinze Leitfaden für den Unterricht in schriftlichen Aufsätzen zum Gebrauch für Volksschullehrer, 3 Jahrgänge. Halle 1826. u. 1827. Diesterweg Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen, 3 Thle. Crefeld 1829, 1830. Sickel Vollständig theoret.-praktische Anweisung zur Anfertigung kleiner schriftl. Aufsätze für Volksschulen, 2te Aufl. Magdeb. 1832. Baumgarten Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze in geordneter Stufenfolge. Ein Hülfsbuch für Lehrer in Volks- u. Bürgerschulen. Lpz. 1830. *J. Ch. L. Schaaf's Methodik der deutschen Stylübungen für Lehrer an Gymnasien. Magdeburg 1812. C. F. Falkmann Methodik der deutschen Stylübungen. Hannover 1823. Desselben Stylistisches Elementarbuch, 3te Aufl. Hannover 1831. Desselben Praktische Rhetorik. Hannover 1831. Herling

Die Syntax der deutschen Sprache, Th. 1. [Die Syntax des einfachen Satzes.] Frankf. 1830. Desselben Syntax der deutschen Sprache, Th. 2.; auch unter dem Titel: Grundregeln des deutschen Styls, oder der Periodenbau der deutschen Sprache, 3te Aufl. Frankf. 1832. Meyer Prakt. Handbuch des Styls der deutschen Prosa. Eisenach 1828. Püllenberg Rhetorik für Gymnasien und angehende Redner, mit besonderer Rücksicht auf praktische Beyspiele. Lemgo 1828.

III. Ideen und Beyspiele von Aufgaben zu deutschen Aufsätzen liefern außer den bereits oben angeführten Uebungsblättern von Wilmsen und außer Vollbeding's Prakt. Lehrbuche: Hänle Materialien zu deutschen Stylübungen und feyerlichen Reden, 2te Aufl. 5 Bde. Frankf. 1822 — 1826. Baumgarten's Vorübungen zu schriftlichen Aufsätzen und Aufgaben zu Stylübungen auf Vorlegeblättern, 5te Aufl. Leipzig 1824. Hiersche Ideen zu Stylübungen rc. für obere Mädchenclassen, 3 Bände. 2te Aufl. Leipzig 1828. Herzog Stoff zu stylistischen Uebungen in der Muttersprache. Halle 1832. Hörschelmann Aufgaben und Entwürfe zu deutschen Stylübungen in den oberen Classen der gelehrten Schulen. Berlin 1830. *J. G. Pfannenberg's Magazin von Aufgaben zu schriftlichen Aufsätzen, 2te Aufl. von Baumgarten. Leipzig 1825.

Die Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache auf der dritten Stufe, wo noch höhere Vollkommenheit und eigentlich ästhetische, rhetorische, wohl selbst poetische Bildung das Ziel ist, wird in dem 8ten Capitel, nebst der dazu gehörigen Literatur, fortgesetzt werden.

Drittes Capitel.

Vom Unterricht im Zeichnen, Schreiben und dem Gesange.

59.

Vorübungen.

Zeichnen, Schreiben und Singen sind zum Theil bloß mechanische Fertigkeiten, denen jedoch etwas Höheres im Ursprung und Zweck zum Grunde liegt, daher sie nur von Vernunftwesen erlernt und zu einer höheren Vollkommenheit ausgebildet und zu Künsten erhoben werden können. Sowohl in dieser Hinsicht, als weil sie sämmtlich zu den früheren und allgemeineren Theilen des Elementarunterrichts gehören, sind sie hier zusammengestellt. Zeichnen und Schreiben sind in ihren ersten Anfängen völlig gleichartige Thätigkeiten; das Zeichnen entschieden älter als das letztere; in seinen Productionen reich wie die Natur, sogar noch reicher durch die Phantasie; das Schreiben beschränkt auf den engeren Kreis gleicher und immer wiederkehrender Formen, stets nur höheren Zwecken dienstbar, aber, gleich der Sprache, unendlich reicher in seinen Wirkungen. Denn fest hält es das flüchtige Wort und pflanzt das längst verhallte durch Jahrtausende fort. Mag die Fertigkeit in dem Einen und dem Andern denen, welche die niedrigen Geschäfte des Lebens allein zu besorgen haben, entbehrlich seyn; die Vorübungen sollten wenigstens in keiner elementarischen Bildungsanstalt fehlen. Eben dieß gilt vom Gesang. Ist er entbehrlich für das bürgerliche Leben, so hängt er desto mehr mit der Erhöhung des Gefühls und einem veredelten Lebensgenuß zusammen.

60.

Unterricht im Zeichnen.

Von Puncten, geraden und krummen Linien und den unzähligen Arten ihrer Verbindungen geht alles Zeichnen aus; auf Sicherheit und Fertigkeit im Darstellen angeschauter oder in der Phantasie vorhandener Formen beruht die Kunst in ihrem Anfange wie in ihrer höchsten Vollendung. Die mechanische Fertigkeit ist fast allen Lehrlingen erreichbar, das Geistige der Kunst hängt, größtentheils wenigstens, vom Talent ab. Der erste Unterricht legt es auf die Entwickelung der dazu vorhandenen Kraft an. Er verbindet daher gleich anfangs die mechanischen Uebungen in den Zeichnungen der Linien, der einfachsten Figuren, dem Nachahmen der vorgezeichneten Formen mit der Uebung des Augenmaaßes, mit der Aufregung der Phantasie zum Selbsterfinden mannichfaltiger Gestaltungen, mit der Gewöhnung, auf Ebenmaaß und Schönheit zu achten. Eine feste Regel des Stufengangs von dem elementarischen Zeichenunterricht zu dem höheren bis zur Mahlerey läßt sich schwerlich finden, wiewohl der Geist der neuesten Lehrkunst, die alles in stehende Formen zwingen möchte, auch dieß versucht hat. Die Beyspiele der größten Meister der Kunst, die theils über den Gang des Unterrichts unter sich nicht ganz einverstanden, theils auf den verschiedensten Wegen auf die Höhe gekommen sind, auf welcher wir sie erblicken, beweisen hinlänglich, daß auch hier ein Gesetz der Freyheit walte, und daß die Kunst ihre Lehrlinge so wenig eigensinnig beschränken müsse, als es die Natur thut.

Anmerk. Durch das Vorstehende soll keinesweges der Werth der Uebungen, welche man in neueren Zeiten unter dem Namen der Formen- und Maaßlehre begriffen hat, bestritten oder herabgesetzt werden. Ohnehin ist ja das Auffassen, Vergleichen und Messen der Formen, der Unterricht im Bilden und Zusammensetzen derselben schon als Grundlage der Geometrie, des Zeichnens und selbst der Kalligraphie höchst empfehlungswerth.

61.

Allgemeine Bemerkungen über die Methodik des Zeichenunterrichts.

Eine specielle Anweisung zum Zeichenunterricht liegt außer dem Plan dieser Schrift. Nur Folgendes im Allgemeinen zu bemerken, dürfte für solche Lehrer nicht überflüssig seyn, die mehr guten Willen als Kenntniß haben, und denen kein Meister zur Hand ist, oder die, vielleicht selbst aller eignen Fertigkeit ermangelnd, doch auch hierin, besonders in der Privaterziehung, nützlich werden möchten. Wie aller Unterricht ernst und planmäßig seyn soll, so sey auch dieser nicht ein bloßes Spiel, wobey es nur auf Zeitverkürzung oder Befriedigung der kindischen Einfälle der Schüler und Schülerinnen abgesehen ist, sondern etwas Methodisches, wobey irgend ein bestimmter regelmäßig fortschreitender Gang befolgt wird. Besonders wird dadurch ein recht festes Fundament gelegt, wenn man vor Allem auf Richtigkeit, Genauigkeit, auf Sicherheit und Fertigkeit der Hand in der Führung des Zeicheninstruments, (anfangs am besten der schwarzen Kreide, des Rothsteins, dann des Bleystifts,) und auf die Richtigkeit und Schärfe des Augenmaaßes sieht. In der Wahl dessen, was man zeichnen läßt, und womit man nach den ersten Vorübungen am meisten beschäftigt, nehme man auf Geschlecht, Bestimmung, auf Anlage und Talent der Lehrlinge Rücksicht, da nur wenige in der Lage sind, gleichsam die ganze Schule durchzumachen, und da einige mehr für praktische Zwecke, (Gewerbe aller Art,) andere mehr für Aufstellen von Naturgegenständen, (Blumen, Thiere, Gegenden, Landschaften,) andere mehr für das Architectonische gebildet werden sollen. — Muß gleich der Lehrer zuweilen nachhelfen, und durch den Antheil, den er an der Arbeit nimmt, auch die Handgriffe lehren; so sollte doch auch hier der Schüler mehr seine Fehler selbst finden und selbst verbessern, damit man aus der Vergleichung seiner früheren mit seinen späteren Arbeiten abnehmen könne, ob er wirklich weiter kommt. Hier=

nach muß es sich dann auch bestimmen, welche Objecte man nicht nur in den Musterzeichnungen, sondern auch bey dem Zeichnen nach der Natur zu wählen habe, welches letztere am geschicktesten ist, das Auge und die Hand zu üben und die freye Thätigkeit des inneren Sinnes anzuregen. Zu gefällige Lehrer machen träge Schüler, und man bekommt oft mehr Probearbeiten des Lehrers als die ihrigen. Die Hauptsache ist die eigne Geschicklichkeit des Lehrers. Es kann zwar auch der, welcher Sinn und Liebe für die Sache und ernsten Willen hat, seine eigne Versäumniß nachholen, wenn er, von den Elementen anfangend, mit seinen Zöglingen zugleich arbeitet; giebt es indeß Gelegenheit, daß sie von einem erfahrnen Meister unterrichtet werden können, so suche er zu bewirken, daß sie diesem so früh als möglich übergeben werden, indem, wenn man dieß zu lange hinausschiebt, auch der Geschickteste die Verwöhnungen in den Pfuschereyen der ersten Jahre schwerlich unschädlich machen kann.

Anmerk. Fast in allen, selbst mittelmäßigen, Schulen, so wie in den Privaterziehungen, wird jetzt im Zeichnen unterrichtet, und doch — nur wenig damit bewirkt! Dieß liegt offenbar zunächst darin, daß dem Zeichenunterricht auf keiner Lehranstalt ein bestimmtes Ziel gesteckt ist, dann in der Ungründlichkeit des Unterrichts, und endlich in der Stellung, welche das Zeichnen im Verhältniß zu den übrigen Schuldisciplinen einnimmt. Indessen werden diese Hindernisse wenigstens im Preußischen nach dem Erscheinen des von der Düsseldorfer Akademie angefertigten Reglements für den Zeichenunterricht und nach den Ministerialanordnungen vom 14. März 1831 allmählig verschwinden. Denn in Folge dieses Rescripts werden bald alle Schulen künstlerisch gebildete Zeichenlehrer haben. Wer dieß nicht von sich rühmen kann und doch den Unterricht in diesem Fache übernehmen muß, der fahre in den Elementarübungen in geraden und krummen Linien, in Zeichnung der einfachsten mathematischen oder anderer Figuren so lange fort, bis die Hand vollstän-

dige Sicherheit bekommen und das Auge hinlängliche Uebung erhalten hat. Er benutze dazu *Tappe's Erste Uebungen zum mathematischen Zeichnen. Duisburg 1806. Desselben Ersten Unterricht im Figuren-Zeichnen, Essen 1826., und die Schriften, worin die Pestalozz. Ideen einer streng-successiv fortschreitenden Methode niedergelegt sind, z. B. Rockstroh Vorlegebl. Berl. 1806. Schmid Elem. des Zeichnens. Heidelberg 1809. Ramsauer Zeichnenlehre. Stuttg. 1821., so wie andere gründliche Anweisungen, deren wir so viele haben, um darnach Schritt für Schritt die Uebungen vornehmen zu lassen. Der Erfolg wird auf jeden Fall glücklicher seyn, als wenn nichts als Willkühr waltet.

In früheren Zeiten verdienten zu den besten Anweisungen gezählt zu werden, und sind auch jetzt noch nicht ohne Brauchbarkeit: J. G. Meil Unterricht im Zeichnen für Kinder, mit 27 Kupfern, 2 Thle. Berlin 1789. J. S. Richter Unterweisung für Anfänger im Zeichnen. Leipzig 1791. Unterhaltungen für Anfänger in der Zeichenkunst, 24 Hefte. Dresden 1783—96. ff. V. H. Schnorr Unterricht in der Zeichenkunst. Nebst Darstellung der besten Muster alter und neuer Zeit, mit 61 Kupfertafeln. Fol. Leipzig 1810. G. M. Kraus ABC des Zeichnens, mit 10 Kupfern. Weimar 1810. Dessen Uebungen für den Zeichenschüler, als Fortsetzung des ABC des Zeichnens, 4 Hefte. Weimar 1810. Neuere sind: Schmid Anleitung zur Zeichenkunst, besonders für diejenigen, welche ohne Lehrer dieselbe erlernen, so wie auch für Eltern, die ihre Kinder darin selbst unterrichten wollen, 2 Thle. 1ste Aufl. Berlin 1814. 2te Aufl. Berlin 1826. Michaelis Katechismus der Zeichnung und Malerey, aus dem Englischen. Leipzig 1820. J. C. Ausfeld Basis des Ganzen der Zeichenkunst. Leipzig 1822. 1823. 1. u. 2. Abth. mit 38 Platten. Fol. Desgleichen C. H. Grünler Vorzeichnungen

in 60 Blättern. Leipzig 1822. Rumbenius Hülfsbuch für Zeichner und Maler. Quedlinburg 1826.

Das Copiren nach Kupferstichen ist für den fortschreitenden Schüler am wenigsten anzurathen. Es erzeugt leicht in der Nachahmung eine kleinliche und ängstliche Manier. Weit mehr sind freye Handzeichnungen, sowohl nach Gyps als nach dem Leben, oder gute Gemählde zu empfehlen. Auch hierzu geben Tappe's Allgemeine erste Uebungen im freyen Zeichnen, Duisb. 1805., und die Anfangsgründe des Zeichnens f. Eltern u. Lherer, Hamb. 1810., gute Anleitung. Unter den neuen Zeichnungswerken verdient am meisten empfohlen zu werden die Sammlung von Zeichnungen in den Real- und Gymnasialschulen des Königreichs Baiern. München, Königl. Schulbuchhandl. 1810. Diese Sammlung enthält 100 Blätter vom Entwurf bis zur vollkommenen Ausführung der Kupfer, alle in Steindruck. — Desgleichen sind in derselben Verlagsh. Abbildungen von den Theilen des menschlichen Körpers, wie auch von den vorzüglichsten Büsten zu finden. — Nächstdem der Versuch eines allgemeinen Maaßstabes zum Zeichnen der Köpfe, entworfen von J. Füger, gest. von J. Egger. Fol. Nürnb. Für mehr gebildete Zeichner: Il corso elementare di Disegno, oder vollständiger Cursus im Zeichenunterrichte nach den vorzüglichsten Antiken, gest. von J. Volpato und L. Morghen in 40 Kupft. in gr. Fol. Flor., oder die Principes du dessein d'après les gravures qui ont été publiées sur les statues antiques, par Jean Volpato et Raphael Morghen; contenant 36 Planches. Nuremberg, chez Frauenholz. Für das Blumenzeichnen: Funke's Musterzeichnungen, 6 Hefte, 1796 — 1800.; Vorlegeblätter zum Blumenzeichnen. Eisenach 1827.; Gründliche Unterweisung im Blumenzeichnen. Bresl. 1827. Für das Landschaftszeichnen: Wagenbaum Baumstudien für angehende Landschaftszeichner, 12 Bl. gr. Fol., u. Dessen Anleitung zur Landschaftszeichnung. 18 Bl. Steindr. Quer-

fol. 1817. Lütke Unterricht für Landschaftszeichner. Berlin 1827.; ganz besonders aber die Anleitung zum Landschaftszeichnen für Schulen und zum Selbstunterricht. Breslau 1827.; und Wagner Studien und Ideen für Landschaftszeichner. Leipz. 1827. Für das Thierzeichnen: Anleitung zur Thierzeichnung, von Raph. Winter. Steindruck. Querfol. Münch. 1815. Für das Zeichnen von Ornamenten: Die Zeichnungsl. von den Ornam. Nürnb. 1827.

62.

Unterricht im Schreiben.

Die Schüler sollen die Schriftzüge nicht nur leserlich, folglich deutlich, sondern auch leicht und zugleich gefällig für das Auge darstellen lernen. [1]) Es kann dieß auf jeder Stufe der Jugendbildung erreicht werden, und sollte den jungen Leuten stets, bey jedem Unterricht und in Schulen aller Art, als eine Pflicht, die man Andern schuldig sey, vorgestellt, die Uebung darin auch weit länger fortgesetzt werden, als gewöhnlich geschieht. Der Grund, daß dieser Unterricht nur Wenige dahin führt, wohin es sich, bey der Leichtigkeit der Schreibkunst, in Vergleich mit so vielem Andern, was erlernt wird, mit Allen bringen ließe, liegt unstreitig bald in dem zu häufigen Wechsel der Schreiblehrer, bald in Anwendung einer fehlerhaften Methode. Auf den Gymnasien tritt häufig noch der Umstand hinzu, daß die Kalligraphie, wie der Lehrer derselben mit einer gewissen Geringschätzung betrachtet wird. [2])

Anmerk. 1) Die Deutlichkeit einer Handschrift besteht darin, daß jeder Buchstabe eine Form hat, durch welche er sich leicht von allen übrigen Buchstaben desselben Alphabets unterscheiden läßt; daß die einzelnen Striche der Buchstaben die gehörige Schärfe und besonders die Grundstriche einen gleichen Druck haben; und daß die von dem Haupttheile des Buchstabens abgesonderten Zeichen, wie z. B. die Puncte über dem i, die Apostrophe, ꝛc., genau an ihrem Orte stehen. Leicht nennt man eine Handschrift, wenn die Züge der Buch-

staben wie im Allgemeinen, so besonders im Betreff ihrer Richtung der natürlichen Bewegung des Armes und der Hand entsprechen. Die Schönheit endlich findet überall statt, wo die einzelnen Buchstaben eine dem Auge gefällige Form und denselben Charakter haben, und wo zwischen den einzelnen Buchstaben, Wörtern und Zeilen ein genaues und gefälliges Ebenmaaß hinsichts ihrer Entfernung und Trennung durch Unterscheidungszeichen beobachtet ist. Freye Handzüge und sonstige Verzierungen gehören nicht wesentlich dazu.

2) Weit mehr, als in den meisten, besonders Gelehrtenschulen geschieht, sollte man darauf halten, daß Alles, was die Schüler den Lehrern abzuliefern haben, sich eben so sehr durch Reinlichkeit, Deutlichkeit und gefällige Form der Handschrift, als durch Inhalt empfehlen müßte. Wie sehr diese Strenge und der in den Schulen herrschende Geschmack das Schönschreiben fast zur Nationaltugend machen könne, beweiset das Beyspiel der Engländer. Wenn man Kinder aus den unteren Ständen im Schreiben unterrichtet, mag man immerhin auch die gewöhnlichen Motive, wie empfehlend eine gute Hand sey, wie Mancher sein Fortkommen dadurch gefunden, sein Glück dadurch gemacht, u. s. w., gebrauchen. Aber bey solchen, die zu den mittleren und höheren Ständen, namentlich zu den Studirenden gehören (von welchen schlechte Hände sogar den Namen gelehrter Hände bekommen haben), mache man zugleich aufmerksam, wie viel Mißverstand, Zeitverlust, Verdruß und Aerger jeder, der sich im deutlichen und guten Schreiben vernachlässigt habe, sich selbst und Andern verursache; man erwähne des Unmuths derer, die genöthigt sind, schlechte Hände zu lesen, zu copiren, der Seufzer der Copisten und Setzer über die unleserlichen Handschriften, und wie ihnen dadurch indirect ihr wohlverdienter Lohn verkümmert und verkürzt werde; so wie der zu späten Reue derer, die in der Jugend versäumt sind, oder sich selbst versäumt haben;

man setze Preise auf die besten Handschriften in der Schule; u. s. w.; behandle, mit Einem Worte, die Sache mit weit mehr Wichtigkeit, als gewöhnlich geschieht; gehe aber auch, wenn man es noch selbst vermag, der Jugend mit gutem Beyspiel voran.

63.

Kalligraphische Methoden.

Die Vorübung zum Schreiben ist die Gewöhnung der Hand zu festen Strichen, geraden und gebogenen, stärkeren und schwächeren Linien, und die Uebung des Augenmaaßes in dem Auffassen der Verhältnisse der Höhe und Breite; jedoch ist es natürlich, daß bey ihr bereits auf das Alphabet Rücksicht genommen wird, was die Schüler zunächst lernen sollen, daß also die Striche und Linien, die man zuerst schreiben läßt, entweder den lateinischen oder den deutschen Schriftzügen mehr entsprechen, je nachdem der Anfang mit dem Lateinischen oder mit dem Deutschen gemacht werden soll.[1]) Das Schreibmaterial ist hierbey nichts weniger als gleichgültig.[2]) Bey dem Anfang selbst kommt es vorzüglich auf die Einübung der Grundformen an.[3]) Die Schüler müssen sie so lange schreiben, bis sie es darin zu einer ganz vollendeten Fertigkeit und Schönheit gebracht haben.[4]) Erst dann lasse man sie zu Buchstaben und Sylben übergehen. Auch bey ihrer Einübung beobachte man einen bestimmten Stufengang,[5]) indem man auf das Entstehen eines Buchstabens aus dem andern Rücksicht nimmt, und indem man die Schüler nach der Erlernung jedes neuen Buchstabens Sylben und Wörter schreiben läßt, in denen die früher erlernten Zeichen immer wieder vorkommen. Endlich trete die zu streng einengende Form zurück, und es werde, in der Verbindung der Buchstaben zu Sylben und Wörtern, einer an freye Züge gewöhnten Hand auch etwas selbst überlassen, woraus die eignen Hände entstehen, welche, wenn nur Regel in ihnen ist, immer besser als die steife Nachahmung gefallen. Die meiste Zeit werde

der Currentschrift gewidmet. Die Canzley- und Fracturschrift ist den Meisten entbehrlich, und die darauf gewandte Zeit für sie verloren. Die Correctur des Geschriebenen werde nie versäumt. Sie beruhe aber, ohne daß man sich gerade in ermüdende Demonstrationen verliert, auf den Grundsätzen der Elementarform. Das Geschwindschreiben liegt außer den Gränzen des kalligraphischen Unterrichts, und wird gewöhnlich viel zu früh von Lehrern anderer Lectionen verlangt. Uebrigens sey man nicht ganz gleichgültig gegen den Inhalt der vorgelegten Blätter. Da sich ohne Nachtheil des Hauptzwecks mancher gute Nebenzweck durch das Gewähltere erreichen läßt, — warum dieß geringschätzen?

Anmerk. 1) Die Theoretiker sind immer noch im Streit, ob man mit dem lateinischen oder mit dem deutschen Alphabete den Anfang machen soll. Mein verstorbener Vater hat sich in der letzten Ausgabe seiner Grundsätze unbedingt für die lateinischen Buchstaben erklärt, weil durch ihre Einübung schneller Gewandtheit und Ebenmaaß erreicht werde; allein er hatte bey dieser Behauptung wohl die ältere deutsche Schrift vor Augen; die neuere, welche den Grundstrich schräg stellt und mehr Rundungen und Schleifen zuläßt, gewährt dieselben Vortheile, weßhalb denn auch die vorzüglichsten Kalligraphen unsrer Zeit unbedenklich mit ihr beginnen.

2) In dieser Beziehung ist besonders viel über den Gebrauch der Schiefer und Schiefertafeln gestritten worden. Die Gegner derselben meinten, die Hand müsse bey ihrer Anwendung nothwendig an Leichtigkeit verlieren; auch sey es unmöglich, die Haarstriche so fein, als nöthig sey, darzustellen, und daneben gewöhne sich der Schüler an etwas Mittelmäßiges. Allein so gewiß in allen diesen Bemerkungen etwas Wahres liegt, so bestimmt sind sie zum Theil durch die Erfahrung widerlegt, zum Theil so lange unbeachtet zu lassen, bis ein zweckmäßigeres Materiale angegeben wird.

3) In früheren Zeiten gab es allerdings Alphabete, deren Elemente, zufällig und willkührlich zusammengesetzt, auf keine Grundformen zurückgeführt werden konnten. Allein nachdem Albrecht Dürer in seiner „Underweysung der Messung mit dem Zirkel und richtscheyt“, Nürnb. 1538., gezeigt hatte, wie man die Buchstaben, namentlich die römische Antiqua und die deutsche Fractur, nach geometrischen Proportionen entwerfen müsse, kam allmählig mehr Regelmäßigkeit sowohl in die Formen des lateinischen, als des deutschen Alphabets, und die jetzt üblichen Schriftzeichen lassen sich eben deßhalb sehr leicht auf ihre Grundformen zurückführen. Auch ist dieß von allen neueren Methodikern wiederholt geschehen. Denn alle gehen von den Grundformen aus, zeigen, daß dieselben in den einzelnen Buchstaben wiederkehren, und lassen — was schon Dürer empfohlen hatte — die Buchstaben nicht in der Reihenfolge des Alphabets, sondern so schreiben, daß die, welche sich den Grundformen am meisten nähern, zuerst, diejenigen dagegen, welche sich von jenen Formen am meisten entfernen, zuletzt vorgelegt werden. Man vergl. Anm. 5.

4) Dieser Grundsatz herrscht besonders in England. In Deutschland wollte ihn vor Allen Olivier geltend machen; auch gelang es ihm, wie meinen Vater, so mehrere andere Methodiker dafür zu gewinnen; indessen ist man in neueren Zeiten wieder davon zurückgekommen, wenigstens sagt Mädler in seinem gleich anzuführenden Lehrbuch der Schönschreibekunst, S. 37.: „Nicht alle Schüler werden bey dieser ersten Uebung zu einem ganz guten Grundstrich gelangen, dieß ist aber auch nicht nöthig. Zwar muß der Lehrer die Ungeduld des Schülers, der bald weiter will, zu zügeln wissen, allein er muß auch das sechs- oder siebenjährige Kind nicht ermüden. Sobald daher die gröberen Fehler nicht mehr vorkommen, und der Lehrer sich überzeugt hat, daß die Schüler ihn gehörig verstanden haben, gehe er weiter.“

5) Mein Vater ist bey der kurzen Angabe der zweckmäßigsten Methodik des Schreibunterrichts allein den Ansichten von Olivier gefolgt. Unter den neueren Methodikern, sagt er, hat wohl Olivier im ersten Schreibunterricht die Gründlichkeit mit der Schönheit und dem Geschmack am glücklichsten verbunden. M. s. seine Schrift über natürliche Unterrichtsmethoden, S. 68—75., vergl. mit Tillich's Grundregeln der Schönschreibkunst, die auch ohne die (nicht ganz gelungenen) Vorschriften sehr lehrreich sind. Olivier geht von dem Grundsatz aus, „vor allem müsse den Fingern Kraft und Gewandtheit zur freyen Nachahmung der Züge verschafft, und so die Hand gebildet werden". Er giebt den Kindern, früher als Feder und Tinte, den Stift und die Schiefertafel in die Hand, auf welcher feine horizontale Linien vermittelst eines feingespitzten eisernen Griffels eingerissen worden sind, die beym Abwischen immer gleich wieder zum Vorschein kommen, und anfänglich dem Kinde zur Leitung dienen müssen, da sie zugleich die Größe eines jeden Buchstabens durch die Entfernung der zwey Parallellinien bestimmen, innerhalb welcher er gezogen werden muß. Etwas Aehnliches findet sich schon bey Quintilian, Inst. L. I. c. 1. §. 27.: „non inutile erit, ductus tabellae quam optime insculpi, ut per illos velut sulcos ducatur stylus". Olivier läßt die Schüler unablässig zwey Uebungen wiederholen: 1) einen geraden, etwas schräg gehaltenen, festen, kräftigen Strich, der sowohl mit seinem leitenden, feinen, leisen Bindungsstrich, als mit der horizontalen Linie, auf welche er zu stehen kommt, einen bestimmten Winkel bildet; 2) einen ovalrunden, halb leise, halb stark und kräftig gezogenen Strich, der mit jenem geraden Strich einerley Höhe und Richtung haben, und sowohl rechts als links gezogen werden muß. Im Oval findet er den Grund zur Schönheitsform; in dem geraden, den Grund der Regelmäßigkeit; in der bestimmten schrägen Richtung, den Grund zum Ebenmaaß. Auch die englischen Schreibleh-

rer lassen das ganze und halbe Oval *00000*, desgleichen die Züge des zu ganzen Zeilen verlängerten *mmmm* viele tausendmal wiederholen, bis es die Probe des Cirkels aushält.

Dieß scheint mir, fügt mein Vater hinzu, die wahre Methode zu seyn, wenigstens sicher zu einer Handschrift geschickt zu machen, auf welcher das Auge mit Wohlgefallen ruht, ohne von lauter scharfen Ecken und starr und steif aufgepflanzten Buchstaben beleidigt zu werden.

Allein nicht minder praktisch ist wohl das von Mädler vorgeschlagene und in vielen Volksschulen eingeführte Verfahren. 1. Uebung: Schreiben des Grundstrichs allein und in Verbindung mit dem Haarstrich, wobey vorzüglich auf gleiche Länge und Dicke, wie auf gleiche Entfernung der einzelnen Grundstriche von einander, und darauf zu sehen ist, daß der Haarstrich mit dem Grundstrich einen scharfen Winkel bildet. 2. Uebung: Schreiben aller Buchstaben von einfacher Länge, n, m, i, u, ů, e, c, o, ö, a, ä, r, v, und w. Hierbey hat der Lehrer sein Augenmerk besonders auf die über einzelnen Buchstaben stehenden Zeichen zu richten. 3. Uebung: Schreiben der Buchstaben, die nach oben über die Höhe der bisher erlernten hinausgehen: k, ck, l, b, d, s, und bey denen vornehmlich auf das Erreichen gleicher Höhe zu sehen ist, wie man denn Uebung 4. j, g, r, y, z, auf gleiche Tiefe achten muß. Den Beschluß der Elementarübung bilden 5. die Buchstaben, welche nach unten und nach oben über die einfache Buchstabenlänge hinausgehen: ſ, f, ſt, ſſ, ß, ff. Das beste Hülfsmittel dabey sind die Normalschreibebücher von Mädler, die für jede Zeile vier Linien haben, von denen zwey die Höhe der Buchstaben von einfacher Länge, die beiden andern aber die Höhe und Tiefe der Buchstaben, welche über diese Länge nach oben und unten hinausgehen, bestimmen. Bey Einübung der großen Buchstaben fällt die obere von den beiden

Mittellinien weg, so daß mit dieser Uebung die Nothwendigkeit für die Schüler eintritt, auch die mit den großen Buchstaben in Verbindung stehenden kleinen ohne Höhelinie zu schreiben. Erst wenn die Schüler hierin eine bestimmte Fertigkeit erlangt haben, dürfen die beiden äußersten Linien weggelassen werden. Die Linie, auf welcher die ganze Schrift ruht, verschwindet zuletzt.

Auch für Kalligraphie ist mehr als zu viel vorgearbeitet. Es giebt:

1) der gestochenen Vorschriften oder kalligraphischen Vorlegeblätter unzählige. Auch die Namen von Curas, Mangold, u. A. sind noch nicht ganz vergessen. Unter den älteren zeichneten sich besonders durch Regelmäßigkeit und Schönheit der Züge aus: C. Jäck Schreibmeister, oder Anweisung, wie ein Jeder seine Kinder lehren kann, schön und deutlich zu schreiben, 4 Hefte. Berlin 1792 — 1801.; ihrer methodischen Anordnung wegen waren vorzüglich beliebt: J. G. H. Müller's Anleitung zum Schönschreiben, 2te Aufl. Nürnberg 1799. J. C. Diehl's Vorschriften, 5 Hefte. Frankf. a. M. 1806., und J. M. Hoffmann's Vorschriften zur gründlichen Erlernung der Schönschreibekunst, Frankf. a. M. 1807.; vergl. mit Baumgarten's Engl. kalligraphischen Vorschriften (nach *Champion* und *Thomson*), Weimar, 8 Tafeln. Unter den Neueren sind die tauglichsten von Heinrigs, Berl. u. Cöln 1817—1834., von Hennings, Berlin 1819., von Wolf, Nürnberg 1810, und von Bog, Bresl. 1813. Als eigentliche Anweisungen haben die meiste Geltung: C. Tillich's Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst, mit 3 Tabellen. Leipzig 1805. *C. G. Roßberg's Systemat. Anleitung zum Schön- u. Geschwindschreiben, 4 Thle. Dresden u. Leipzig 1796 —1811.

Sie

Sie folgt mathematischen Grundsätzen. Tillich nennt sie classisch und an Gründlichkeit fast unübertrefflich. Denzel Einleitung in die Erz.- und Unterrichtslehre, Th. 3. S. 144. ff. Natorp's Briefwechsel, 2te Aufl. Essen 1824. Bd. 1. Br. 10. Roßberg Systemat. Anweisung zum Schön- u. Geschwindschreiben, 2te Aufl. Leipz. 1823. Petter Schönschreibekunst. Grätz 1823. Weber Anleitung zur Ertheilung des Schreibunterrichts. Cassel 1826. Schultheiß Schönschreibelehre, 2te Aufl. Nürnb. 1827., verb. mit Desselben Schön- u. Schnellschreiber. Nürnberg 1827. *J. H. Mädler Lehrbuch der Schönschreibekunst. Berlin 1828. 4. und Desselben Kalligraph. Wandtafeln. Zerrenners Jahrbücher II, 2. S. 78. ff. Schulzeitung I, 63. I, 148.

2) Brauchbare Materialien zu Vorschriften liefern: *Dolz Hülfsbuch zur Schön- und Rechtschreibekunst, &c., 3te Aufl. Leipzig 1810. (Reinhard's) Rathgeber in der Schreibestunde, &c., 2te Auflage. Halle 1800. Schlez Schreibeschüler zum Gebrauch für Landschulen. Nürnberg 1797. Pöliß Materialien zum Dictiren, Leipzig 1812., und viele ähnliche Schriften; wiewohl ein verständiger Lehrer kaum solcher Hülfe nöthig haben wird. Nur sehe er darauf, daß nicht zu sehr der bloße Zufall walte, und immer etwas lehrreiches geschrieben werde. Auch das Junker'sche Handbuch ward mit zu diesem Zweck bestimmt, daher auch in einer Ausgabe nur auf einer Seite bedruckt, um es als Vorschriften auf Pappe ziehen zu können.

64.

Gesanglehre.

Wie zur Sprache, eben so hat die Natur gewisse Organe des Menschen auch zum Gesang gebildet. Ja fast mehr ein Singen als ein Reden sind oft die lallenden Naturtöne des Kindes, ehe sich die eigentliche Articulation daraus entwickelt. Die Sprachwerkzeuge selbst gewinnen durch den Ge-

sang. Das Gehör schärft und bildet sich, und die von allen, sogar rohen Völkern gefühlte Kraft des wechselnden Tonmaaßes und der Harmonie beweiset allein schon, daß eine echt menschliche Bildung am wenigsten einen Zweig derselben vernachlässigen sollte, welcher für die sittliche Cultur, die Besänftigung der Affecten, die Aufregung der schönsten Gefühle, für die edlere Geselligkeit, und selbst für die Andacht so herrliche Früchte tragen kann. Es ist daher entschiedener Fortschritt der allgemeinen Volksbildung, daß sie anfängt, die natürliche Anlage der menschlichen Stimme, der in ihrer höheren Vollkommenheit kein nachahmendes Kunstorgan gleich kommt, sorgfältiger durch Unterricht auszubilden. Daß jene Anlage auch hier verschieden ist, wenn man gleich vielleicht an der Singfähigkeit keines Einzigen ganz verzweifeln sollte; daß die höhere Kunstfertigkeit nur Wenigen zu Theil werden und mit den übrigen Zwecken ihrer Cultur bestehen kann: dieß darf die Ueberzeugung von dem Werthe dieser Ausbildung für alle Volksclassen nicht zweifelhaft machen, da doch auch für die große Mehrzahl durch Uebung viel mehr erreicht werden kann, als wenn alles bloß der Natur überlassen wird. — Möge nur jeder Lehrer, auch der selbst hierin Versäumte, sorgen, daß durch die, welche dem Geschäft gewachsen und mit Liebe dafür erfüllt sind, diese Ausbildung gefördert werde.

Anmerk. Es haben sich von je her einzelne Provinzen, wie einzelne Schulen, durch Interesse an Gesang und Musik ausgezeichnet, und darin liegt unstreitig auch der Grund, daß eben gerade da die Anlage und das Talent allgemeiner ist, ohne daß gerade die Natur für sie von dieser Seite mehr als für andere gesorgt hätte. Die allgemeinere Einführung des Gesangunterrichts ist indeß ein Verdienst neuerer Zeit, woran namentlich mehrere Gehülfen Pestalozzi's keinen geringen Antheil haben. Denn auf unsers Luther frühere Lobpreisungen der Musik hatte man viel zu wenig geachtet.

„Ich will“, schrieb er, „Jedermann und sonderlich jungen Leuten diese Kunst befohlen, und sie hiermit ermahnt haben, daß sie sich diese treffliche, nützliche und fröhliche Creatur Gottes theuer, lieb und werth seyn lassen, durch welcher Erkenntniß und fleißige Uebung sie zu Zeiten böse Gedanken vertreiben, und auch böse Gesellschaft und andere Untugend vermeiden könnten. — Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und höchste Ehre. — Wer diese Kunst kann, der ist guter Art und zu allem Guten geschickt. (Dieß ist freylich nach der Erfahrung zu viel gesagt!) — Ein Schulmeister besonders muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Singen ist die beste Kunst und Uebung. Es hat nichts zu thun mit der Welt, mit Gericht und Hadersache. Sänger sind fröhlich und schlagen die Sorgen mit Singen hinweg.“ 3)

65.

Methodik.

Wie sehr auch die Unterrichtsmethoden der Meister des Gesangs von einander in einzelnen Stücken abweichen mögen, so sind sie doch darüber einig, daß die Gesanglehre drey in ihrer Natur gegründete Theile hat: 1) die Lehre vom musikalischen Zeitmaaß oder die Rhythmik; 2) die Lehre vom Treffen der Töne und von ihrer Folge oder die Melodik; 3) die Lehre vom guten Ausdruck oder die Dynamik. In allen besseren Anweisungen ist auch auf diese drey Hauptmomente Rücksicht genommen; in allen ist der Stufengang des Singunterrichts bestimmt und consequent vorgezeichnet, und dadurch selbst Lehrern von wenig Musikkenntniß eine höchst verständliche und für die Grundlegung hinlängliche Anleitung dazu gegeben, so daß sie alles, was nach dem Plane dieses Werks hier nur unvollständig darüber gesagt und ausgeführt werden könnte, ersetzen wird. 1) Daneben haben wir mehrere sehr planmäßig geordnete Sammlungen von Gesängen. 2)

Anmerk. 1) Unter einer Menge früherer Theorieen der Gesanglehre zeichneten sich in der vorletzten Periode die J. A. Hillerschen Arbeiten vorzüglich aus, sowohl seine Anweisung zum musikalisch-richtigen Gesange mit hinlänglichen Exempeln erläutert, 3te Aufl., Leipzig 1809., als seine Anweisung zum musikalisch-zierlichen Gesange, Leipzig 1779., und Kurze Anweisung zum Singen für Schulen in Städten und auf den Dörfern, nebst Exempelbuch, 1792. Eine neue Periode beginnt aber mit der Anwendung der Grundsätze Pestalozzi's auf die Gesanglehre. Sie ist mit großer Ausführlichkeit dargestellt in der „Gesangbilbildungslehre" nach Pestalozzischen Grundsätzen, pädagogisch begründet von M. T. Pfeiffer, methodisch bearbeitet von H. G. Nägeli, Zürich 1810., und kürzer in dem Auszuge aus der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli zunächst für Volksschulen, mit einem Anhange 1-, 2- und 3stimmiger Gesänge, Zürich 1812. Fortgegangen sind nun mehrere auf diesem Wege. Am lehrreichsten, und gewiß vollkommen hinreichend, um die Methode darnach einzustudiren und sich anzueignen, sind unstreitig: B. C. L. Natorp's Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Erster Cursus. Potsdam 1813. 2te Ausg. Essen 1816. Zweyter Cursus. Ebendaselbst 1820. Musikalische Wandfibel zum Gesangunterrichte in Volksschulen. Nebst einer Anweisung zur einfachsten Methode dabey, und einem Anhange von ein- und mehrstimmigen Singstücken, in Ziffern dargestellt. Herausgegeben von Stephani und Muck. Mit 14 Notentafeln in Realfolio. Erlangen 1815. Gesanglehre für Volksschulen von C. G. Hering. Leipzig 1820. Kurze Anweisung zum Singen in 2 Cursen für Volksschulen, nebst 17 großen Notentafeln und einem musikal. Schulgesangbuche nach Natorp's Gesanglehre methodisch geordnet von C. Gläser. Essen 1821. Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen, von G. F. Kübler. Nebst einem An-

hange von 55 zwey- und dreystimmigen Gesängen, 2te Aufl. Stuttgart 1826. Faßliche Anweisung zum Gesangunterrichte in Volksschulen von F. A. L. Jacob. Breslau 1828. Hierzu: Der Singschüler, oder Singstoff, bestehend in ein- und mehrstimmigen Sätzen, Kanon's, Liedern und Choräle[n] für Volksschulen, unterrichtlich geordnet und herausgegeben von Demselben. Zwey Hefte. Ebendaselbst 1828. Anweisung zum Gesangunterrichte für Lehrer in Volksschulen, von W. Hoppe. Königsb. 1829. Praktische Singschule, enthaltend methodisch geordnete Uebungen für Stimmbildung, Tact und Notentreffen, nebst einer Auswahl mehrstimmiger Gesänge für weibliche Stimmen von H. K. Breidenstein, 3 Hefte. Bonn 1831. Eine besondere Aufmerksamkeit der Gesanglehrer verdient der Unterrichtsgang von J. G. Hientzsch, in der von ihm herausgegebenen pädagog. Musik-Zeitschrift: Eutonia, B. I. S. 42—49. S. 205—222. B. II. S. 210—231. B. III. S. 129—143. B. VII. S. 136—156. B. VIII. S. 143—160.

Anmerk. 2) Unter den Choralbüchern verdienen den Schulen besonders empfohlen zu werden: Einhundert dreystimmig gesetzte Choralmelodieen. Ein Beytrag zur Beförderung und Erleichterung des Gesanges in Schulen, von G. Siegert, 2te Aufl. Breslau 1825. Dreystimmiges Choralmelodieenbuch in Noten. Zunächst zum Gebrauche der Schulen in Franckens Stiftungen, herausgeg. von J. C. W. Niemeyer, 2te umgearb. Aufl. in Ziffern. Halle 1825. Sechzig Choralmelodieen, für 1 Diskant, Alt, Tenor u. Baß, zunächst zum Gebrauche für Volksschulen gesammelt u. bearbeitet von W. Hoppe. Königsb. 1827. Dreystimmige Choräle zum Gebrauche für Bürgerschulen, Institute, Gymnasien und kirchliche Gemeinden, die ohne Begleitung der Orgel singen, mit untergelegten Worten, bearbeitet von C. Gläser. 1s Heft. Essen. Sechzig der gewöhnlichsten Kirchenmelodieen zum Gebrauche in Schulen, 3stimmig gesetzt von J. C. F. Rapmund. Berlin 1831.

Unter den Liedersammlungen sind die zweckmäßigsten: Musikalischer Jugendfreund, oder Instructive Sammlung von Gesängen für die Jugend gebildeter Stände, sowohl für Schulen und Institute, als auch für den häuslichen Kreis geeignet, für 1, 2, 3 und 4 Singstimmen, mit und ohne Pianoforte-Begleitung. Herausg. von F. W. Lindner, 4 Hefte. Leipz. 1817—21. Hundertundfunfzig 1-, 2-, 3- u. 4stimmige Lieder zur Vermeidung der geschriebenen Notenbücher ausgewählt, für Kinderstimmen eingerichtet und in 3 Heften herausgeg. von dem Breslauer Schullehrervereine, 2te Aufl. Breslau 1821. Neue Sammlung (71) 2-, 3- u. 4stimmiger Schullieder von verschiedenen Componisten; herausgegeben von J. G. Hientzsch. Erstes Heft. Im G-, im C-Schlüssel u. in Ziffern, 2te Aufl. Breslau 1827. 2tes Heft. Zweyundsiebzig 2-, 3- und 4stimmige Schullieder. Ebendas. 1829. Musikal. Volksschulen-Gesangbuch von C. G. Hering. Leipzig 1821. Musikal. Schulgesangbuch nach einer genauen Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern in 3 Heften; geordnet und herausg. von E. Anschütz. Leipzig 1824 — 31. Sechsundvierzig 2-, 3- und 4stimmige Gesänge für Gymnasien, Schulen, Institute und den häuslichen Kreis, componirt von L. E. Gebhardi. Leipzig 1826. Desselben Zweyundfunfzig 2-, 3- und 4stimmige Gesänge. Eben daselbst 1826. Hundertundsechzig 1-, 2-, 3- und 4stimmige Lieder für Sopran, Alt, Tenor und Baß mit Pianoforte-Begleitung zum Gebrauche für Schulen, Gesangvereine und für den häuslichen Kreis mit Texten aus den „Liedern für Volksschulen", von Dr. Hoppenstedt, gesammelt und bearbeitet von H. W. Stolze. 3 Hefte. Hannover 1828. Sammlung 1-, 2-, 3- und 4stimmiger Lieder von verschiedenen Componisten. Herausgegeben von L. Erk. 3 Hefte. Essen 1828. Der jugendliche Sängerchor. Eine Auswahl aus den Liedern für die Jugend von Kamp und Lieth, 3- und 4stimmig in Musik ge-

setzt für die obern Klassen der Elementarschulen und für den Familienkreis von W. Nebelmann. 3 Hefte. Ebendas. 1830 — 31. *Sammlung 2-, 3- und 4stimmiger Lieder zum Gebrauche beym Gesangunterrichte in Schulen. Zunächst für die Schulen in Franckens Stiftungen herausgegeben von C. Abela. 2 Hefte. 2te Aufl. Leipzig 1833. Hundert 2stimmige Lieder als der erste harmonische Elementargesang für die Schule von H. G. Nägeli. Neue Aufl. Zürich.

Der Streit, ob es nicht zweckmäßig sey, statt der Noten Ziffern einzuführen, kann als beendigt angesehen werden.

Viertes Capitel.

Vom Unterricht in der Arithmetik und Mathematik. *)

66.

Vorerinnerungen über die Wichtigkeit und den Einfluß beider Lehrobjecte.

Arithmetik und Mathematik können entweder als formelle Bildungsmittel des menschlichen Verstandes, oder als praktisch unentbehrlich für bestimmte Berufsarten des bürgerlichen Lebens betrachtet werden. Ihre letzten Gründe liegen in dem Wesen der Vernunft, und so hat es auch an sich keine Schwierigkeit, den Menschen, er stehe auf welcher Stufe der Bildung er wolle, zum Bewußtseyn dieser reinen Vernunfterkenntnisse zu bringen, dadurch die Denkkraft in ihm zu üben und zu stärken, und ein lebendiges Interesse für sie anzuregen. Da im bürgerlichen Leben von der Arithmetik noch häufiger als der Mathematik Gebrauch gemacht werden muß, wie denn Zählen überhaupt näher liegt, als Messen; so ist auch das Rechnen von je her und unter allen Völkern, wo es Schulen gegeben hat, als nothwendiges Lehrobject des früheren Unterrichts, die Mathematik aber wenigstens als die beste Vorschule einer höheren philosophischen Bildung betrachtet worden. **) Jedoch darf auch

---

*) Die folgenden Paragraphen, sofern sie die Lehrart betreffen, enthalten zum Theil eigne, zum Theil die Ideen eines vormaligen sehr einsichtsvollen und geübten Lehrers in einem Fache, worin mir selbst gründliche Kenntnisse und Erfahrungen abgehen. Ich gebe sie auch bey dieser Ausgabe meist unverändert, jedoch mit Hinweisungen auf die neuere Bearbeitung dieser Methodik, welche unstreitig zu den Hauptverdiensten der Pestalozzischen Schule gehört.

**) Man vergl. Abth. 2. Abschn. 5. §. 105.

hier, bey den Ansprüchen, welche man an Einzelne macht, nicht übersehen werden, daß 1) nicht Alle eine gleich glückliche Anlage zur Cultur dieser Wissenschaft haben; daß 2) die Zeit, die man besonders bey solchen, deren Unterrichtsperiode sehr beschränkt ist, darauf zu wenden hat, mit den übrigen Lehrobjecten im gehörigen Verhältniß stehen muß; daß 3) die einseitige formelle Bildung, zu weit getrieben, der Bereicherung mit nicht minder wichtigen und zum Theil unentbehrlichen Sachkenntnissen, so wie auch 4) selbst der harmonischen Entwickelung der Seelenkräfte sehr nachtheilig werden kann; und 5) der Einfluß für Verstandesbildung durch Mathematik auf die Bildung der ganzen Denk- und Urtheilskraft gewiß oft zu hoch angeschlagen wird. Auch würde es unbillig seyn, von jedem Jugendlehrer zu fordern, daß er ein vollkommener Lehrer der Arithmetik und Mathematik seyn müsse, weil beides zur allgemeinen Menschenbildung unentbehrlich sey, so gewiß es bleibt, daß, auch bey gleichen Lehrtalenten, doch der am gründlichsten lehren wird, der in den Lehrstoff am tiefsten eingedrungen ist. Nur von einem solchen kann, bey der Auswahl der Materien, Weisheit, und in der Methode, Zweckmäßigkeit erwartet werden.

Anmerk. 1) Die letzteren Bemerkungen sollen auf keine Weise die hohe Wichtigkeit und den großen Einfluß des arithmetischen und mathematischen Unterrichts zweifelhaft machen. Aber sie schienen nothwendig in einer Zeitperiode, wo auch hierin der Uebertreibungen so viele sind, wo man es darauf anlegt, jedes Kind in dem, was man die Elemente der Zahl, der Form und der Größe nennt, gleich weit zu führen, wo man selbst die untersten Volksschulen davon nicht ausschließen will, und wo man an die Gymnasien auch in dieser Beziehung allzu hohe Forderungen stellt. Man kann es in der Mathematik zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht haben, und dennoch, sobald es auf andere Operationen des Verstandes ankommt, höchst unbeholfen, bis zum Kindischen unverständig seyn. Man kann,

wenn der Geist eine andere Richtung genommen hat, wenig von ihr wissen, und dennoch höchst gebildet, in andern Künsten und Wissenschaften erfahren, und selbst brauchbarer für die Welt seyn. Das wird oft zu wenig bedacht, so klar es, wenn man sich über sein beengendes Unterrichtssystem erheben und nur um sich schauen will, am Tage liegt.

2) Daß man schon längst eingesehen hat, daß tiefere Kenntniß und fast ausschließende Beschäftigung mit diesen Fächern nicht jedermanns Sache sey, noch weniger aber die Gabe, darin Unterricht zu geben, dieß beweiset unter andern die bey vielen Schulen gemachte Einrichtung, für das Rechnen und die Mathematik eigne Lehrer anzustellen, um diesen Unterricht in allen oder den meisten Classen zu besorgen. Wirklich erfordert letzteres einen Lehrer, dessen Kopf zum Rechner und Mathematiker organisirt, der wenigstens ganz auf diesem Gebiet einheimisch ist, und neben gründlicher Einsicht auch Gewandtheit genug besitzt, um sich mitzutheilen. Denn auch diese fehlt oft den größten Mathematikern.

Da gleichwohl die Uebung der Denkkraft an der Arithmetik und Mathematik gewiß keinen gereuen kann, auch, wenigstens in der häuslichen Erziehung, fast von jedem Lehrer mit Recht gefordert wird, daß er die Elemente des Rechnens und der Mathematik lehren soll; so bleibt dem, der sich selbst versäumt fühlt, nichts übrig, als sich durch Hülfe eines vorzüglichen Lehrbuchs, an das er sich streng halten muß, mit den Schülern selbst Schritt für Schritt fortzuschreiten, und — wenn auch nur um Weniges — ihnen stets voraus zu seyn. Dieß ist hier ungleich leichter, als bey dem Unterricht in Sprachen und historischen Kenntnissen, wo es keine so bestimmte Folge giebt und das Lückenhafte des Wissens weit eher bemerkt wird. Wählt der Lehrer nur einen methodischen Wegweiser, — welcher es auch sey — er kommt und führt sicher an ein gewisses Ziel. Nur die Willkühr und das Hin- und Herschwan-

ken von einer Lehrart zu andern schadet unfehlbar und hat lauter Stümperey zur Folge.

67.

Arithmetische Vorübungen.

Dem Unterricht im gewöhnlichen Rechnen mit Ziffern kann und muß billig sehr Vieles vorhergehen, was die Beschäftigung über das bloß Mechanische erhebt. Denn daß dieß den Verstand nicht bildet, beweisen selbst das Beyspiel der Blödsinnigen, die oft große Rechner sind. Das Entstehen der Zahlen und ihrer unzähligen Verhältnisse durch Anschauung deutlich erkennen zu lehren, statt mit Regeln anzufangen; so durch Veranschaulichung den Geist zum deutlichsten Bewußtseyn zu bringen, was man thut, wenn man rechnet: dieß sey das erste Ziel des Unterrichts. Daraus werden von selbst die ersten Versuche im Kopfrechnen hervorgehen. Es liegt selbst in dem ungebildeten Menschen eine dunkle Ahndung, wie man so etwas anzugreifen habe. Man sieht dieß an Kindern und Erwachsenen, die nie eigentlich rechnen lernten, und sich dennoch so leicht zu helfen wissen. Dieß darf also nur zur deutlichen Vorstellung der Gründe erhoben werden. Sogar ehe noch an Lehrstunden gedacht wird, kann man im Umgange die ersten Versuche dieser Art vornehmen, und dann nach und nach von dem einfachsten Zusammenzählen und Abziehen bis zu zusammengesetzteren Rechnungsarten fortgehen, ehe noch eine Ziffer geschrieben wird. Hüte man sich nur, die reinen arithmetischen Operationen so lange und weit fortzusetzen, daß keine zu große Kluft zwischen abstractem Rechnen und der wirklichen Anwendung statt finde. Daher mögen bald Beyspiele hinzukommen. Uebrigens muß das Kopfrechnen auch in der Folge, selbst wenn man schon zum eigentlichen Rechnen mit Ziffern übergegangen ist, noch immer geübt werden, weil es im praktischen Leben so vortreffliche Dienste leistet, auch für viele Kinder durch das Gefühl erhöhter Thätigkeit zur angenehmen Beschäftigung wird.

Anmerk. Erklärung durch einige Beyspiele.

Die erste Uebung, die man mit sehr kleinen Kindern schon gelegentlich vornehmen, und wozu man theils die sie umgebenden Dinge, theils Striche, Puncte, Bohnen, Würfel, u. dgl. wählen kann, ist höchst einfach, und hat bloß zum Zweck, Kinder zählen zu lassen; anfangs nicht bis über 10 hinaus, vorwärts und rückwärts, so daß immer erst eins zugesetzt oder weggenommen, dann diese Uebung auch mit mehreren Zahlen auf dieselbe Art fortgesetzt wird, z. B. 1, 2. 2, 1. 1, 2, 3. 3, 2, 1., ꝛc. 2, 4. 4, 2. 2, 4, 6. 6, 4, 2., ꝛc. oder schwerer 100, 93, 86, 79, 72., ꝛc. Erst müssen sie aber zu einer vollen deutlichen Einsicht in alle Verhältnisse der einfachen Zahlen gelangt seyn, ehe man zu den zusammengesetzteren übergeht. Sobald sie bis hundert zählen können, sind sie schon zu einer natürlichen Rechenkunst fähig. Die Einheitstabelle nach der Pestalozzischen Methode, oder auch die Tillichsche Rechenmaschine, sind unstreitig treffliche Hülfsmittel zur Versinnlichung. — Die unten S. 178. anzuführenden Anleitungen zum Kopfrechnen besagen das Weitere. M. s. darüber Bernhardi's gründliches Urtheil in der Abhandlung: Das Rechnen nach Pestalozzi als Mathematik des Kindes. Programm von 1808 und in den Ansichten Ueber die Organisation der Schulen, S. 243.

68.

Stufengang des Rechenunterrichts nach Regeln.

Der Unterricht im Rechnen nach Regeln geht von dem Zahlensystem aus. Es ist äußerst wichtig für die Folge, daß die Lehrlinge eine deutliche Vorstellung davon bekommen, wozu es allerley Versinnlichungsmittel giebt.[1]) Das Einmaleins, das nun nöthig wird, mag zwar recht sicher, jedoch nicht bloß mechanisch auswendig gelernt werden, und so, daß Kinder durch baldige Anwendung einsehen lernen, wie unentbehrlich es ihnen sey. Das Eins und Eins kann mehr eine Sache der Uebung werden.[2]) Dann geht man zu den vier einfachen Rechnungsarten oder den sogenannten Species über. Die Regel kann man wieder selbst erfinden lassen, wenn man nur, was zu selten geschieht, mit benannten Zahlen, bey welchen sie etwas deutliches den-

ken, anfängt, und die Fälle aus ihrem eignen Kreise hernimmt.[3]) Ist sie eingesehen, so gehe man zu Uebungen an den mannichfaltigsten Beyspielen über. Auch die Bruchrechnung wird ungleich weniger Schwierigkeit haben, sobald der Begriff einer gebrochenen Zahl zur Anschauung gebracht ist.[4]) Die Regel de Tri setzt, wenn man nicht dabey bloß mechanisch verfahren will, schon einige Kenntnisse von der geometrischen Proportion voraus.[5]) Ist sie aber gründlich erlernt, so sind die zusammengesetzten Rechnungsarten, z. B. die Gesellschafts- und Kettenregel,[6]) bald eingeübt. Sie sind, recht gefaßt und oft in Anwendung gebracht, ein vorzügliches Mittel zur Verstandesbildung.

Anmerk. 1) Das Kennen und Schreiben der 10 einfachen Ziffern hat keine Schwierigkeit. Es kann mit den ersten Lese- und Schreibübungen verbunden werden. Wichtiger ist, anschaulich zu machen, wie mit diesen wenigen Zeichen jede höhere Zahl bezeichnet werden kann, und wie die Ziffern ihren Werth durch ihre Stelle erhalten. Hier einige vorgeschlagene Hülfsmittel.

a) Nach der Bemerkung eines Mannes, der sich großes arithmetisches Ansehen erworben hat, Adam Riese, und nach dem Urtheil eines noch wichtigeren großen Mathematikers, Kästner, ist anfangs der Gebrauch eines Rechenbretts von großem Nutzen. Man nannte dieß im 16ten Jahrhundert die Rechnung auf den Linien. Es werden Parallellinien gezogen, in deren Zwischenräume Marken (Rechenpfennige) gelegt werden, um die Einer oder Zehner, xc. darzustellen. Die Marken auf den Linien selbst bedeuten Fünfer von jeder Gattung. (Eine nähere Anweisung und Vervollkommnung der Methode sehe man in Winterfeld's Arithmetik.)

b) Oder man nimmt eine Menge Zahlpfennige oder andere kleine Münzen, zählt davon nach der Ordnung 1 — 10 ab, und macht aus diesen ein kleines Paket. Dann wieder 10 eben so. Hat man 3 solche Pakete, und es bleiben noch einige, z. B. 8, übrig, so legt man jene Pakete zur Linken, die 8 einzelnen zur Rechten. Nun liegt die Zahl 38 sehr anschaulich da. Man hat den Begriff eines Zehners. Nun fährt man fort, und vermehrt die Zahl der Pakete bis 10, schließt diese zusammen in

ein großes Paket, legt dieß um eine Stelle weiter zur linken Hand, und bezeichnet es mit 100. Darauf macht man wieder einige, z. B. 8, Zehnerpakete, legt sie in die 2te Stelle. Daneben sechs einzelne Pfennige. So entsteht z. B. die Zahl 186. Man kann sie nun mit großen Ziffern auf den Tisch schreiben, und jede Ziffer mit dem Paket, welches ihr zugehört, belegen. So bilden sich deutliche Vorstellungen von Zehnern, Hunderten, Tausendern. Addition und Subtraction, ꝛc. läßt sich eben so versinnlichen. — Aehnliche Zwecke haben die neuen Rechentafeln und Rechenmaschinen, z. B. die von Tillich.

2) **Das Eins und Eins lernt sich am besten durch Uebung.**

Man fragt z. B.: Wie viel macht 9 und 4? Also auch 4 und 9? Wie viel 4 und 19? 4 und 29? 39? Das Gesetz der Aehnlichkeit in den Summen 13, 23, 33, 43 ist einleuchtend, und setzt in den Stand, viele andere Summen sogleich anzugeben, sobald man nur z. B. weiß, $9 + 4 = 13$. Eben so macht man es mit $9 + 3 = 12$, $19 + 3 = 22$, $8 + 6 = 14$, $18 + 6 = 24$. Ueberdieß ist $8 + 6$ eben so viel als $6 + 8$, folglich darf man nur das Eins und Eins der Zahlen bis 5 nummeriren, um das Ganze in seinem Umfang zu wissen. Wer das weiß, was 8 und 3 macht, weiß auch nach einer leichten Ueberlegung, was 18 und 3, oder 18 und 13 beträgt.

3) **Hier ein Paar Proben, wie die Regeln der Rechnungsarten selbst erfunden werden können.**

Man läßt z. B. 3 Rthlr. 16 Gr. 8 Pf. zu 5 Rthlr. 10 Gr. 6 Pf. addiren. Daß die 6 Pf. mit den 8 Pf., nicht mit den 16 Gr. zusammengezählt werden müssen, ist von selbst klar, sobald nur begriffen ist, daß 6 Hasen und 16 Pferde weder 22 Hasen noch 22 Pferde ausmachen; eben so klar, daß man statt 14 Pf. setzen müsse 1 Gr. 2 Pf.; ꝛc. Läßt man 4 Ruthen 8 Fuß 5 Zoll zu 2 R. 4 F. 7 Z. Decimalmaaß addiren, und dann die Zahlen mit dem Abstracten 485 + 247 vergleichen, so ist die Regel der gemeinen Addition gefunden. Denselben Weg kann man bey dem Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren wählen. Man lasse nur aus mehreren praktischen leicht zu übersehenden Beyspielen die Begriffe dieser Rechnungsarten bilden, und sich überzeugen, daß es einerley gelte, ob man die ganzen Größen auf einmal, oder ob man nach und nach ihre einzelnen Theile mit derselben Zahl multiplicirt oder dividirt.

4) **Bruchrechnung.** Auch hier gewinnt Alles an Deutlichkeit durch Benennung irgend eines Ganzen.

In wie viel gleiche Theile soll das Ganze, z. B. der ganze Thaler, Apfel, rc., getheilt werden, und wie Viele sollen davon bekommen? Jenes bestimmt den Nenner, dieß den Zähler. Der Nenner giebt also nur den Werth der einzelnen Stücke an, und ist für den Zähler das, was der Nenner in der benannten Zahl ist. So ist z. B. $\frac{2}{3}$ nur eine bequeme Bezeichnung für 2 Drittel, so wie 2 Pf. für $\frac{2}{12}$ Gr., und also dem Ausdruck 2 Menschen, 2 Hunde völlig ähnlich. — Auf diese Art lassen sich die 4 Species mit Brüchen auf das deutlichste entwickeln und auf die Rechnungsart mit benannten Zahlen zurückführen. — Daß man aber, ehe man Brüche addirt, subtrahirt, dividirt, sie zuvor unter einerley Benennung bringen, und dann nur die Zähler addiren, subtrahiren, dividiren müsse, wird dem Lehrling eben so wenig auffallend seyn, als daß man, um 12 Pferde, 4 Vögel und 6 Fische zu addiren, sie erst unter die Benennung Thiere bringen, und dann bloß die Zahlen, nicht die Namen der Thiere, zu addiren habe.

Daß die Multiplication einer Größe mit einem echten Bruch weniger giebt, als die Größe selbst, befremdet keinen, der da weiß, daß eine Größe z. B. mit $\frac{2}{3}$ multipliciren, nichts anderes heißen kann, als den dritten Theil von ihr zweymal nehmen; und daß der Quotient bey der Division echter Brüche größer ist, als der Dividend, sieht jeder leicht ein, sobald er weiß, daß der Quotient die Zahl ist, welche anzeigt, wie oft der Divisor im Dividend wiederholt ist.

5) **Regel de Tri.**

Zunächst braucht der Schüler bloß zu wissen, wie man das 4te Glied der Proportion aus 3 gegebenen finden müsse, und daß man das 1ste und 2te Glied, oder auch das 1ste und 3te mit einerley Zahl multipliciren oder dividiren könne; jenes, um den Grund der Regel zu verstehen, dieß, um sich wichtige Rechnungsvortheile zu verschaffen. Daß sich die Wirkungen wie ihre Ursachen unter einerley Umständen verhalten, läßt sich auch dem Kinde durch concrete Fälle begreiflich machen. Darnach wird es denn bald beurtheilen lernen, ob es ein Exempel zur Regel de Tri ist, oder nicht; z. B. 4 Pfund kosten 3 Gr.; was kosten 8 Scheffel? 1 Klafter kostet 10 Rthlr.; was wiegen 12 Ballen?

6) Die **Kettenregel**, **Gesellschaftsregel**, rc. sind in zu vielen Fällen des praktischen Lebens brauchbar, um sie

ganz zu übergehen, und nicht wenigstens auf die Vortheile bey dem Ansatze aufmerksam zu machen. Die nähere Anleitung findet man in allen guten Rechenbüchern.

Einen andern Gang nehmen übrigens die Pestalozzischen und Tillichschen Vorübungen. Vorläufig sey hier als eins der schätzbarsten Rechenlehrbücher der Leitfaden des Hrn. W. v. Türk empfohlen.

3.

69.

Gesetze der Methode.

Als allgemeinere Gesetze einer guten Methodik des Rechenunterrichts bemerke man noch folgende: 1) Anfangs vermeide man alle zu lange Exempel. Sie tödten Muth und Lust. Erst späterhin müssen sie mitunter vorkommen. 2) Die aufgegebenen Exempel sind am besten wirkliche oder mögliche aus dem Leben genommene Fälle, und werden, wo es irgend angeht, aus der Sphäre der Jugend entlehnt. Man hat dabey zugleich Gelegenheit, mit den wahren, wenigstens den gewöhnlichen Preisen der Dinge bekannt zu machen, auch das, was billig jeder gebildete Mensch von Maaß, Gewicht, Geld und Eintheilung der Zeit wissen muß, beyzubringen. 3) Man setze dem Lehrling das Exempel nicht schon eingerichtet auf die Rechentafel, sondern gebe ihm die Aufgabe mündlich, und lasse ihn selbst den Ansatz machen. 4) Statt alle in so vielen Rechenbüchern vorkommende Kunstgriffe mitzunehmen, suche man vielmehr alles auf allgemein gültige Sätze, deren Richtigkeit der Schüler einsehen muß, zurückzuführen. Man verweile zwar 5) nicht gar zu lange bey einer Rechnungsart, sondern richte es nur im Fortschritt des Unterrichts so ein, daß in den aufgegebenen Exempeln die schon eingeübten Rechnungen oft wieder vorkommen; doch eile man auch nicht weiter, ehe man gewiß weiß, daß der Schüler alles ganz sicher gefaßt hat. Wenn man z. B. die Species und die Regel de Tri durchgegangen ist, so wiederhole und übe man sie alle durch

durch verschiedene Rechnungsfragen, jedoch so, daß der Lehrling selber auffinde, zu welcher Rechenart jede gehöre, und wiederum das Exempel selbst ansetze. Allmählig mische man 6) in die Rechnungsaufgaben mit Fleiß einige Nebenumstände und Zahlen, die nicht zur Aufgabe gehören. Dadurch gewöhnt man, erst zu überlegen, ehe angesetzt wird. Eine gute Uebung zur Schärfung des arithmetischen Verstandes ist 7) die Zerlegung einer gegebenen ganzen Zahl, entweder in alle mögliche Theile, oder in eine bestimmte Anzahl von Theilen. Mehrere Schüler können dabey wetteifern, wer die Theilungsarten am vollständigsten angiebt. — Eine ähnliche Uebung ist die Zerfällung der Zahlen in ihre Factoren, und die Aufzählung der nicht theilbaren von Eins bis zu irgend einer beliebigen Zahl. 8) Bey fähigeren Köpfen ist es auch nützlich, die Duodecimalrechnung zur Erweiterung der Begriffe und zum Gebrauch in der täglichen Anwendung mit ihnen zu treiben. Man muß nur die Dutzende durch Puncte von einander sondern; das Uebrige ist Alles wie in dem Decimalsystem. Das Rechnen im Kopfe wird dabey geübt. Dieß letztere setze man 9) unablässig fort, und bringe in die Aufgaben eine feste Stufenfolge. Wo Mehrere zugleich unterrichtet werden, läßt sich der Wetteifer ungemein beleben. Sehr brauchbar zur Uebung in der arithmetischen Auflösungskunst sind auch 10) die Exempel, wo unter gegebenen Bedingungen etwas Unbekanntes aus dem Bekannten gesucht wird. Leichte Aufgaben kann man als Räthsel vorlegen, und dabey zugleich die Elemente der Buchstabenrechnung (Algebra) beybringen. Bey der Durchsicht der ausgerechneten Exempel begnüge sich 11) der Lehrer nicht, „Richtig oder Unrichtig!“ zu sagen, sondern lasse sich im ersten Fall, wenigstens von nicht ganz sichern oder zuverlässigen Schülern, Rechenschaft von ihrem Verfahren geben, im andern die gemachten Fehler selbst auffinden und verbessern.

Unter der großen Menge arithmetischer Lehr- und Exempelbücher, (bis aufs J. 1786 zählte man schon zwischen 400 bis 500) die, wiewohl mehr und weniger, einen modischen Gang nehmen, haben sich folgende am meisten bewährt:

1) Rechenbücher. Pestalozzi Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse. 3 Hefte. Zürich 1803. Tillich Lehrbuch der Arithmetik, 2te Ausg. von Lindner. Leipzig 1821. Schmalzried Rechenbuch, 11te Aufl. Stuttgard 1834. Schellenberg Kurzes u. leichtes Rechenb., 8te Aufl. Leipz. 1833. A. H. Rieß Allgemeiner Zahlenunterricht. Magdeburg 1826. Briel Arithmet. Denkübungen. Gießen 1831. Splittegarb Anleitung zum Rechnen, 2 Theile. Neue Aufl. Halle 1834. Dessen Handbuch für Lehrer, rc. N. Aufl. Ebendas. 1834. W. Harnisch Anweisung zum Rechnen, erweitert und mit einer Beyspielsammlung versehen von Mücke. Bresl. 1817. P. F. Th. Kawerau Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzischen Grundsätzen, 2 Bände, 3te Aufl. Liegnitz 1828. 1832. F. A. W. Diesterweg Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik, so wie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, 3 Thle. Bonn 1823. H. F. F. Sickel Anweisung zum Kopfrechnen. Magdeb. 1823. J. C. F. Baumgarten Kopfrechenbuch, 3te Aufl. Berl. 1833. Fr. Krancke Ausführliche Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterrichte im Rechnen. Hannover 1824. H. Stephani Ausführl. Anweisung zum Rechnenunterrichte in Volksschulen, nach der bildenden Methode, 3 Theile, 3te Aufl. Nürnberg 1827. J. C. F. Baumgarten Handbuch für Lehrer, welche zu gleicher Zeit 2 oder 3 Schülerabtheilungen nach verschiedenen Abstufungen im Kopfrechnen üben wollen, 2 Thle. Quedlinburg 1829. H. F. F. Sickel Vollständige und gründl. Anweisung zum Tafelrechnen. Magdeb. 1827. Ch. Gottlieb Scholz Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen, rc., 3 Theile. Halle 1832—33.

2) Zweckmäßige Hülfsmittel zur Beschäftigung zahlreicher Schulclassen. Dinter Rechnungsaufgaben. Neust. 1832. W. v. Türk's Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen, 2 Thle. Berlin 1822. F. A. Junker 136 Tafeln mit 2000 abgesondert ausgerechneten Exempeln. Halle 1831. J. C. F. Baumgarten Vorlegeblätter zu Rechenübungen. N. A. Leipzig 1833. Desselben Achthundert Aufgaben zum Kopfrechnen. Magdeb. 1834. J. F. F. Sickel Vorlegeblätter zum Tafelrechnen. Magdeburg 1822. Wild 1300 Kopfrechnungsbeyspiele, 4te Aufl. Passau 1833. J. G. L. Wörle 14 arithmet. Wandtafeln mit 2 Zoll hohen Ziffern. Stettin 1829. C. Happich Neue Exempeltafeln zur Uebung in den vier Grundrechnungen für Volksschullehrer. Mit 2 Zoll hohen Ziffern. Quedlinb. 1817. Fr. Krancke Arithmet. Exempelbuch für Volksschulen, N. A. Hannover 1832. Ch. Gottl. Scholz Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen, 6 Hefte und Beantwortungen. Halle 1833. Sauermann Aufgaben für das Kopfrechnen, und Vorlegeblätter für das Tafelrechnen, 1ste Liefer. Bresl. 1834.

70.

Uebergang zur Mathematik.

Daß mathematische Kenntnisse nicht bloß für die höheren Classen der Gelehrtenschulen gehören, daß sie neben ihrer praktischen Brauchbarkeit in dem bürgerlichen Leben auch ein treffliches Bildungsmittel des Geistes sind, überhaupt Mathematik eine Schule des strengen und regelmäßigen Denkens, folglich auch ein Mittel sey, den leicht zerstreuten Geist der Jugend zu sammeln und zur Abstraction zu gewöhnen, wird immer mehr anerkannt. Können nun gleich bey weitem nicht Alle, die man in Schulen oder sonst unterrichtet, hier gleich weit gebracht werden, wozu es an Zeit, Gelegenheit und Vielen ohnstreitig auch an natürlichen Anlagen fehlt, so kann man doch wenigstens die Vorübungen,

die vom Sinnlichen und Anschaubaren der Formen ausgehen, viel allgemeiner anstellen, als gewöhnlich geschieht. Es lassen sich hierzu nicht nur die geometrischen Körper, sondern auch eine Menge der uns zunächst umgebenden Gegenstände benutzen. Durch elementarischen Zeichenunterricht kann man schon die Anfänger mit den geometrischen Figuren bekannt machen, und sie gelegentlich auf die Eigenschaften und Verhältnisse derselben führen. Was man in unsern Zeiten ein ABC der Anschauung genannt hat, ist ebenfalls eine vortreffliche Vorübung zur Geometrie. Es ist unter dem Namen der Formenlehre in neueren Zeiten in hohem Grade ausgebildet und von einzelnen Methodikern sehr glücklich bearbeitet.

Anmerk. 1) Folgendes zur Erläuterung.

Was ein Körper ist, weiß schon jedes Kind. Ein geometrischer Körper ist der physische, bloß in Hinsicht auf Form und Größe betrachtet. Dieß läßt sich auch sinnlich machen. Wer ein Zimmer zu einem gewissen Zweck sucht, muß wissen, wie lang, wie breit, wie hoch es ist. An die Materie, welche den Raum erfüllt, denkt er nicht, wenn er nach der Größe fragt. Er hat den geometrischen Raum im Sinne. Wer einen Garten kauft und nach seiner Größe fragt, will nur Länge und Breite wissen; er fragt nicht nach der Dicke. Er hat also die Fläche im Sinne. Wie groß ist der Weg nach Berlin? — heißt nicht, wie breit? wie dick? — es heißt nur, wie lang? Wer daher so fragt, hat bloß die Ausdehnung in die Länge im Sinne.

Oder man läßt das Kind sich denken, daß ein Würfel, eine Kugel, eine Tischplatte, ꝛc. mit Gyps oder Wachs umgossen würde, und wenn Alles fest geworden, aus dem Umguß verschwände. Der Raum und die ganze Form des Körpers wird doch noch zurückbleiben. So läßt sich leicht der Begriff des geometrischen Raums: des Körpers und dessen Gränzen (die Fläche), und deren Gränzen (die Linien), und deren Gränzen (die Puncte) absondern. Doch darf man nicht eher zu Flächen übergehen, bis erst die einfacheren Formen, der Punct und die Linie, mit ihren mannichfaltigen Bezeichnuugen begriffen sind. — Pöhlmann's stereometischer Apparat (s. Th. 1. S. 97.), oder der Tillich'sche, Leipzig 1807, den sich ein geschickter

Lehrer auch selbst verfertigen kann, sind treffliche Versinnlichungsmittel.

2) **Dem Nachzeichnen geometrischer Figuren gehe das Erfinden vorher.**

Erst gerade Linien, die sich durchschneiden oder nicht durchschneiden. So entstehen die Begriffe von Winkeln, Parallellinien, dann Dreyecke, da das Kind bald sieht, daß noch so weit verlängerte Schenkel eines Winkels keinen Raum einschließen. Darauf die verschiedenen Arten, einen Raum durch gerade und krumme Linien einzuschließen. Dann läßt man von jeder Art mehrere zeichnen, ausschneiden, mit einander vergleichen, an einander legen, rc. Auch hier ist der Leitfaden zur Behandlung des Unterrichts in der Formen- und Größenlehre von W. v. Türk, mit 20 Kupfertafeln, 4te Aufl. Potsdam 1830., das allervorzüglichste Hülfsmittel, und kann selbst weniger vorgeübten Lehrern zum Selbststudium hinreichen.

3) Viele Grundsätze der Geometrie sind gewöhnliche Schlußfolgen und Handlungsarten. Viele werden praktisch angewendet, ohne daß man der Regel sich bewußt ist.

Z. B.: Zwey Dinge, die einem dritten gleich sind, sind sich selbst gleich. — Den Grundsatz der Congruenz, oder daß Figuren, die einander decken, sich gleich und ähnlich sind, befolgt jedes Mädchen, das sich ein Papier zu einem gegebenen Muster abschneidet.

71.

Bemerkungen über die Methodik des mathematischen Unterrichts.

Wenn gleich die Mathematik eine strenge Wissenschaft ist, in welcher, nach einer wirklich nothwendigen Folge, ein Lehrsatz in den andern greift; so leidet es doch keinen Zweifel, daß man nach der Verschiedenheit des Bedürfnisses, der subjectiven Beschaffenheit der Schüler und dem eigentlichen Zweck, den man bey Einzelnen erreichen will, auch bey ihr verschiedene Wege einschlagen könne, und daß selbst hier von keiner absoluten Methode die Rede seyn sollte. Ein Anderes ists, ob man den Unterricht vorzüglich nur auf praktische Zwecke (wie etwa in Realschulen) berechnen, ob man sich mit

einer bloßen Elementargeometrie begnügen, oder das Ganze der Wissenschaft nach der strengsten Lehrart, um eigentliche Mathematiker zu bilden, behandeln will. Da zu dem Letzteren nur die wenigsten Köpfe geeignet sind, so ist beynahe in keinem Fach die Unterweisung Vieler zu gleicher Zeit so schwierig als hier. Daher belohnt sich auch der Unterricht oft weniger, als man erwartet. Das allgemeinste Gesetz bleibt gleichwohl, daß vor allen Dingen ein fester Grund durch die reine Mathematik gelegt, und sie so, namentlich in den höheren Schulen, als das Allerwichtigste behandelt werde. Hiervon wird sich schon als Uebung und Stärkung der Denkkraft, wenn auch in der Folge gar kein unmittelbarer Gebrauch davon gemacht werden sollte, in der Anwendung der Lehrsätze auf Gegenstände des gemeinen Lebens der Nutzen ganz unfehlbar auf mannichfaltige Weise bewähren. Das zu frühe Ueberschreiten zu dem Praktischen, wobey dem Schüler am Ende mehr an Unterhaltung und Befriedigung der Neugier liegt, hat ein oberflächiges und unsicheres Wissen zur nothwendigen Folge. Nur da, wo die praktische Anwendung wahres Bedürfniß und beynahe einziger Zweck ist, thut man wohl, die Planimetrie und Stereometrie schon zeitig auf Fälle des gemeinen Lebens anzuwenden. Unter den Theilen der angewandten Mathematik hat übrigens für einen großen Theil von Schülern die Mechanik, für alle aber die Astronomie, das höchste Interesse.

72.

Verbindung der akroamatischen und heuristischen Methode.

Daß überall die Methode die beste ist, welche den Schüler am meisten veranlaßt, selbst zu denken, zu suchen, zu finden, gilt ganz vorzüglich von der mathematischen Lehrart. Sie muß recht eigentlich heuristisch seyn.[1]) „Aber" — sagt ein erfahrner Schulmann — „der akroamatische Vortrag muß den Anfänger des heuristischen Unterrichts empfänglich

machen; muß ihm die Grundvorstellungen der einzelnen Wissenschaften, welche die reine Mathematik ausmachen, im Zusammenhange gründlich und deutlich mittheilen; die Methode, Hülfsconstructionen zu finden, an einigen Beyspielen darstellen; das Wissen einer Beweisart an einzelnen Beweisen entfalten; die Operation des Verstandes in der Bildung der Begriffe an einzelnen Begriffen anschaulich machen. Dieses alles muß so geschehen, daß des Anfängers Kräfte wirklich zur Thätigkeit aufgeregt werden. Ohne diese Vorbereitung wird der heuristische Unterricht — der auch hier nicht mit der sokratischen Lehrart zu verwechseln ist [2]) — nicht befriedigend gelingen, und ihm selbst wird der akroamatische immer wieder zur Seite treten müssen, wo der Gegenstand noch zu viel Schwierigkeiten hat. Beide Lehrmethoden müssen sich daher stets unterstützen." — Den Gang, welchen der Unterricht selbst zu nehmen hat, zeichnen dem Lehrer die bewährtesten Meister der Wissenschaft vor, und bey der Höhe, auf welcher sie itzt steht, und auf welche sie gekommen ist, ehe von so mancher neuerlich als einzig richtig angepriesenen Methode die Rede war, ist wohl außer Zweifel gesetzt, daß man nicht nöthig habe, die Bahnen des Euklides und seiner glücklichsten Nachfolger zu verlassen. Bleibe nur der Lehrer jenen Führern treu; strebe er in seinem Vortrage nach dem höchsten Grade der Deutlichkeit und Consequenz; und gehe nie eher weiter, als bis er sicher seyn kann, daß jeder Lehrsatz ganz begriffen, und der Schüler fähig ist, ihn eben so klar wiederzugeben, wie er ihn empfangen hat; ermüde er nicht im Wiederholen des Vorhergegangenen; beachte er überall auch bey diesem Unterricht die Individualität des Schülers und seine natürlich größeren oder geringeren Anlagen zu mathematischen Studien; gebe endlich hinlänglichen Stoff zur Selbstbeschäftigung: so wird er seines Zwecks gewiß nicht verfehlen. Je selbstthätiger sich der Schüler fühlen, je mehr er der eignen Thätigkeit seines Geistes zu danken haben wird, desto mehr Liebe für die Wissenschaft wird er gewinnen.

Anmerk. 1) „Die Aufsuchung und Erfindung der Beweise“ — sagt der oben angeführte praktische Schulmann, Herr C. R. Matthias — „kann sehr oft dem Privatfleiße der Lehrlinge überlassen werden, aber der Lehrer versäume nicht, sie dazu anzuleiten. Ich gebe meinen Schülern bald eine Analysis, um ihnen zu zeigen, wie sie die auf eine Auflösung oder einen Beweis hinführende Ueberlegung anzustellen haben, und fordere, daraus die Synthesis zu entwickeln und sie anzuordnen. Bald theile ich ihnen eine Disposition zu einem Beweise mit, welche bloß die Hauptschlüsse andeutet, und überlasse ihnen, die Prämissen zu demselben aufzusuchen und folgerecht zu combiniren; bald deute ich ihnen die Synthesen einer Auflösung an, und sie müssen den Gründen nachforschen und die Auflösung ausführen; bald liefere ich ihnen Data, deren Combination sie auf ein Theorem und dessen Beweis leitet; bald lege ich ihnen Fragen vor, deren Beantwortung mit den Gründen sie zu geben haben; bald erhalten sie bloß ein Theorem, oder gewisse Folgen aus Constructionen und Theoremen, und nun liegt ihnen ob, die Gründe von jenem und diese Constructionen und Lehrsätze anzugeben. So glaube ich in diese Uebungen Mannichfaltigkeit zu bringen.“

„Die ausgearbeiteten Beweise und Auflösungen werden von einem und dem andern Schüler in den Lehrstunden mündlich wieder vorgetragen, so daß sein Vortrag nicht nur den Beweis oder die Auflösung darlegt, sondern auch gleichsam eine Geschichte seiner Erfindung oder seiner Bearbeitung des Vorgetragenen ist. Die übrigen Schüler geben dann ihr Urtheil darüber ab, und dieß bietet zu mancherley nützlichen geometrischen oder logischen Unterhaltungen Gelegenheit dar.“ J. A. Matthias Anleitung zur Erfindung und Ausführung elementarischer Beweise und Auflösungen. Magdeburg 1811. S. VI.

2) Derselbe, eben so achtungswerth als Theoretiker, wie als Praktiker, hat den Unterschied der sokratischen und heu-

ristischen Lehrart, theils in den Gedanken über die Anwendung der Sokratik im mathematischen Unterricht, (GutsMuths Bibl., 1801. Bd. 2.), theils in den Erläuterungen zu seinem Leitfaden (Th. 1. S. 23.), vortrefflich entwickelt. Auch leidet das Gesagte Anwendung auf alle Arten des Unterrichts, in welchen beide Methoden anwendbar sind:

„Die heuristische Methode ist von der sokratischen Lehrart noch verschieden, wenn gleich beide sehr wohl mit einander verbunden werden können und müssen, jedoch so, daß jene vorherrscht. Im Allgemeinen unterscheiden sich beide darin von einander, daß bey der heuristischen eigentlich der Schüler der Thätigste unter der wissenschaftlichen Aufsicht des Lehrers bleibt, bey der sokratischen hingegen seine Thätigkeit weit mehr von der Leitung des Lehrers abhängig erhalten wird. Bey jener nämlich geht der Schüler ganz seinen eignen Weg, auf dessen Richtung der Lehrer immer nur in so fern achtet, als nöthig ist, damit der betretene, richtige Weg sich weder in einen beschwerlichen Umweg, noch irreleitenden Abweg verwandele; bey dieser muß er sich auf dem Wege fortbewegen, den ihm der Lehrer vorzeichnet: bey der heuristischen entwickelt also der Schüler seine Schlüsse aus seinem Innern; bey der sokratischen wird ihm in des Lehrers Fragen unablässig vorgehalten, woraus er schließen soll. Oft schließt sogar, wenn gleich versteckter Weise, der Lehrer für ihn, und seine Antworten sind unthätige Bejahungen oder Verneinungen: bey jener liegt das Ziel seiner Forschung in heller Nähe vor ihm, er hat alle Data vorräthig, welche er benutzen muß, um sein Resultat zu finden, und irrte er auch hier oder dort in deren Benutzung, so wird selbst sein Irrthum lehrreich für ihn; bey dieser sieht er anfangs nicht immer sogleich, wie er und woraus er sein Resultat finden werde, er schreitet an des Lehrers Hand, freylich vor Verirrung mehr gesichert, weiter, aber auch weniger gewahr werdend, wie Irrthümer entspringen und wie sie zu verhüten sind: bey jener findet er selber oft den kürzesten Weg ans Ziel, und fühlt, an demselben angelangt, in sich Kraft und Muth zum weiteren Fortschreiten erhöhet; bey dieser verfolgt er wohl öfter einen längeren Weg, an dessen Ende er sich zu neuer Thätigkeit wenig oder gar nicht gestärkt fühlt: bey jener übersicht er am Schlusse seiner Untersuchung mit vollster Klarheit, wie er zu seinem befriedigenden Resultat ge-

langt ist; bey dieser weiß er oft nicht mit Bestimmtheit anzugeben, wie er das Resultat gefunden habe, eben weil er seine Aufmerksamkeit zwischen seinen Stoff und die fremde Leitung, häufig bloße Führung, in dessen Behandlung zu sehr theilen mußte. Sollte die Behauptung wohl so ganz unrichtig seyn, daß die sokratische Lehrart, ausschließlich angewendet, selten eigentliche Selbstdenker gebildet habe? Läugnen kann niemand, daß sie sich vortrefflich eigene, die Thätigkeit des Geistes anzuregen, das Spiel der Seelenkräfte wieder in Gang zu bringen, wenn es zu stocken drohet; aber auch nicht läugnen kann man, daß sie, ausschließlich benutzt, dem Geiste zu wenig freyen Spielraum gönne, sich eigenthümlich zu äußern und zu entfalten. Man lasse nur Schüler, die nie anders, als durch sie, zum Denken angeführt worden, versuchen, allein Etwas zu erforschen: wie verlassen werden sie sich fühlen, wie so wenig sich Kraft zutrauen, das Verlangte zu leisten! Die Erfahrung zeigt auch, daß fähigere Köpfe sich nur mit geheimen Sträuben von ihr leiten lassen; sie eilen, im Gefühle ihrer Selbstständigkeit, dem sokratisirenden Lehrer gern vor, und werden unmuthig über die Fesseln, in denen sie ihre Schritte nach den seinigen abmessen sollen. Die Subjectivität des Schülers geht nicht selten durch ihre unablässige, alleinige Anwendung verloren. Sie bereitet endlich auch, allein angewendet, den Schüler keinesweges vor, sich selbst durch das Studium größerer oder classischer Werke in der Wissenschaft weiter zu führen, was bey Dem so glücklich von Statten gehet, der zeitig gewöhnt worden, sich auf sich selbst zu verlassen und eintretende Schwierigkeiten durch eigne Kraft zu beseitigen."

In der früheren Ausgabe wurden auch für den Lehrer der Mathematik literarische Hülfsmittel nachgewiesen; allein in unsern Tagen sind diese Lehrer fast durchaus studirte Mathematiker, die solcher Nachweisung nicht mehr bedürfen. Ich beschränke mich daher bloß auf Angaben der besten Lehrbücher.

1) Für den früheren Unterricht: In Pestalozzi's Sinne: Tillich Lehrb. der Geometrie. Leipz. 1806. Schmid Die Elemente der Form und Größe, 3 Thle. Heidelb. 1809 —1811. Ladomus Geometr. Constructionslehre. Freiburg 1812. Ferner: v. Winterfeld Anfangsgründe der

Mathematik, 4 Thle. 8te Ausg. Braunschw. 1806. Pöhlmann's Anfangsgr. der Geometrie, Th. 1. Aufl. 2. Nürnb. 1818. Th. 2. Abth. 1. u. 2. 1805. 1806. Th. 3. Erl. 1816. Desselben Unterhaltungen über stereometrische Wahrheiten. Erlangen 1808. Busse Anfangsunterricht in der Geometrie, 8te Aufl. 2 Thle. Freib. 1808. Vieth Erster Unterricht in der Mathematik für Bürgerschulen, 6te Aufl. Lpz. 1821. v. Türk Leitfaden zur Behandl. des Unterrichts in der Formen- und Größenlehre, 4te Aufl. Berlin 1830. Harnisch Raumlehre. Breslau 1822. Diesterweg Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Elberfeld 1822. Desselben Raumlehre oder Geometrie. Bonn 1828. Sickel Prakt. Formenlehre, 2te Aufl. Quedlinb. 1831. Graßmann Schulbuch der Raumlehre, 2te Aufl. Berl. 1832. Tellkampf Vorschule der Mathematik. Berl. 1829.

2) Für den Unterricht in Realschulen: Streit Lehrbuch der reinen Mathematik, 9 Thle. Wien 1816—1823. Buchheister Geometrie für Bürger- u. Gewerbsschulen, 2 Thle. Braunschw. 1826. 29. Dupin Geometrie und Mechanik der Künste u. Handwerke, 3 Thle. Paris 1825—1827. Wunder Katechismus der Mathematik. Leipzig 1826. A. Gregory Mathematik für Praktiker, oder Sammlung von Grund- und Lehrsätzen rc., aus dem Engl. von Drobisch. Leipzig 1828. Fischer Lehrbuch der Geometrie für das Geschäftsleben, 2te Aufl. Dresden 1829. Kießer Geometrie, 2 Theile. Stuttgart 1828—1832. Schreiber Lehrbuch der darstellenden Geometrie nach Monge. Th. 1—3. Carlsr. u. Freiburg 1828. 29. 33. Unger Praktische Uebungen für angehende Mathematiker, 2 Thle. Leipzig 1828. 29. Tobisch Darstellung der geometrischen Verhältnisse und Proportionen. Breslau 1834.

3) Für den Unterricht in Gymnasien, jedoch mit dem ausdrücklichen Bemerken, daß viele von den gleich anzuführenden allgemeinen Werken auch in Realschulen mit Er-

folg gebraucht werden können: Klügel Anfangsgründe der Arithmetik, Geometrie u. Trigonometrie, 6te Aufl. Berlin 1819. *Lorenz Grundriß der reinen u. angewandten Mathematik, 2 Thle. Helmst. 1818—1821., vergl. mit Desselben größerem Werke: Elemente der Mathematik, 1. Th. 4te Aufl. Lpz. 1822. 2. Th. 1. u. 2. Abtheil. 1795. 97. Kries Lehrbuch der reinen Mathematik, 5te Aufl. Jena 1831. Fischer Lehrbuch der Elem. Mathematik für Schulen, 4 Thle. Berlin 1820—1829. *Matthias Leitfaden für reinen heuristischen Schulunterricht über die allgemeine Größenlehre, Elementargeometrie, ebene Trigonometrie, gemeine Algebra u. Apollon. Kegelschnitte, 6te Ausg. Magdeburg 1834., nebst den für den Lehrer höchst wichtigen Erläuterungen zu dem Leitfaden, 3 Abtheill., Magdeburg 1814. 1815., und den Zusätzen zu diesen Erläuterungen, Magdeburg 1828. Nizze Anfangsgründe der Algebra, 2 Thle. Prenzlau 1818. 1819. Desselben Geometrie, 2 Thle. Ebendas. 1821. 1823. Tobisch Leitfaden zum Gebrauche bey Vorträgen über die Elemente der Planimetrie, die ebene Trigonometrie und die Entwickelung der vorzüglicheren Formen der analytischen Trigonometrie. Breslau 1831. Desselben Elemente der Analysis des Endlichen. Bresl. 1833. Desselben Elemente der Combinationslehre. Breslau 1833. *Grunert Lehrbuch der Mathematik für die oberen Classen höherer Lehranstalten, 1ster Th. Allgem. Arithmetik, 2ter Th. Stereometrie, 3ter Th. Trigonometrie, 4ter Th. Kegelschnitte. Brandenb. 1832. Außer diesen umfassenderen Werken giebt es eine Menge Lehrbücher für einzelne Theile der Mathematik, insoweit dieselbe auf Gymnasien getrieben werden muß, z. B. von Hoffmann, Littrow, Friedrich, Decker, Caspari, Ahrens, Ludowig, rc.; indessen scheint es am gerathensten, in allen Classen nach Einem Lehrbuch zu gehen, und deßhalb brauchen selbst die besten jener Art nicht angeführt zu werden. Dagegen können neben den angeführten um-

fassenden Werken die vorhandenen Sammlungen von Aufgaben recht wohl benutzt werden. Ich hebe aus ihrer Zahl besonders hervor: Maier Hirsch Geometrische Aufgaben, 3 Thle. Berlin 1805. 1807. 1833. Desselben Algebraische Aufgaben, 4te Aufl. 1832. Nehrlich Hundert und Funfzig algebr. Aufgaben. Carlsr. 1830. Oettinger Geometrische Aufgaben in 2 Abtheil. Carlsruhe 1832. Diesterweg Geometr. Aufgaben. Elberf. 1820. Kirnbaum Algebraische Aufgaben. Berlin 1834.

4) Ueber die Methode des mathematischen Unterrichts vergl. man: Große Ueber den Unterricht in der Mathematik u. Arithmetik auf Schulen, in Resewitz Gedanken ꝛc., Th. 3. St. 2. Hanstein Ueber den Vortrag der Mathematik, besonders der Geometrie in den unteren Schulclassen. Stendal 1804. Hecker Ueber die verschiedenen Methoden in den mathem. Wissenschaften auf Gelehrtenschulen. Berl. 1804. L. A. Märtens Erleichterung eines gründlichen Studiums der Mathematik als Bildungswissenschaft. Helmst. 1805. Kästner Ueber die Art, Kindern Geometrie und Mathematik beyzubringen, im Braunschw. Journale, 1788. St. 7. u. 8. Hörschelmann Ueber vorbereitenden Unterricht in der Mathematik, in den Pädagog. Blättern. Hartung Mathematik des mathematischen Unterrichts, in Rossel's Monatsschrift. Diesterweg Versuch einer Berichtigung der Ansichten über analytische und synthetische Methode, in den Rhein. Blättern, III., 2.; und Tellkampf Programm zur Würdigung des mathem.-geometr. Unterrichts. Hamm 1827.

Fünftes Capitel.

Von dem Unterricht in der Geographie und Geschichte.

73.

Wichtigkeit des Gegenstandes.

Geographische und historische Kenntnisse hängen mit einer wahrhaft menschlichen Bildung innig zusammen. Für wen sollte nicht der Boden, auf welchem er sich seines Daseyns zuerst bewußt ward und seine Kräfte sich zuerst entwickelten, so wie alles, was das Geschlecht, dem er angehört, unmittelbar angeht, ein hohes Interesse haben? Wovon hört auch das Kind, wovon hört überhaupt der Mensch, selbst auf den niederen Stufen seiner Bildung, lieber reden, wovon lieber erzählen, als von dem, was seine Vorfahren gesehen oder erfahren, was vor ihm in der Nähe oder Ferne geschehen ist? Je mehr er aber an Bildung zunimmt, desto mehr erweckt die genauere Kenntniß seines großen Wohnplatzes, der Erde, ihrer ursprünglichen oder im Lauf der Jahrtausende erfolgten Gestaltungen, der Eigenthümlichkeiten, der klimatischen Verschiedenheiten, der Schicksale ihrer Bewohner seine Theilnahme. Daß auch von dieser Seite der Umfang und die Tiefe der ihm darüber mitzutheilenden Kenntnisse im Verhältniß zu der übrigen Bildung stehen müsse, versteht sich. Darauf stets Rücksicht zu nehmen, ist nicht das Unwichtigste in der Methode des Unterrichts. Aber wie sehr sich auch dieser beschränken muß, ganz sollten diese Kenntnisse keinem Unterrichteten fehlen, und selbst in ihrer größten Beschränkung nie bloß Sache des Gedächtnisses seyn, wozu gleichwohl Geographie und Geschichte so oft herabgewürdigt ist.

74.

Allgemeinste geographisch-historische Vorkenntnisse.

Die ersten Ideen von Geographie und Geschichte lassen sich, noch ehe der eigentliche Unterricht

anfängt, Kindern jedes Alters bey mancherley Gelegenheiten beybringen. Indem man sich mit ihnen in den Jahren, in welchen es mehr auf die Anregung ihrer Aufmerksamkeit und ihres Nachdenkens, als auf eigentlichen Unterricht ankommt, über die sie zunächst umgebenden Gegenstände unterhält, werden eine Menge von Begriffen, welche die Geographie voraussetzt, z. B. von Städten, Dörfern, Bergen, Thälern, Wäldern, Ebenen, Wüsten, Canälen, Flüssen, Seen, Meeren, Inseln, Längenmaaßen, Weltgegenden, ꝛc., vorkommen, von denen mehrere ihnen auch durch Anschauung deutlich werden können. So sollte man auch bey kleinen Spaziergängen und Reisen jede Gelegenheit wahrnehmen, sie Alles selbst sehen zu lassen, statt, wie oft geschieht, das, was dem Erwachsenen allbekannt und geläufig ist, auch bey Kindern als bekannt vorauszusetzen. Die ersten Geschichtserzählungen gehen am besten von einzelnen Menschen aus, die sich durch etwas Nützliches und Edles, sey es Idee, Erfindung oder That, ausgezeichnet und unvergeßlich gemacht haben. Der Tag, an welchem sie gebohren oder gestorben sind, das Jahr, worin sie sich durch das, was sie thaten, unvergeßlich gemacht haben, führt oft ganz natürlich das Andenken an sie herbey. So geben auch merkwürdige Orte, Schlachtfelder, alte Burgen, Inschriften, Grabsteine, ꝛc., Gelegenheit, zu erzählen, was vor Zeiten hier oder da vorgefallen ist. Dieß erweckt das Interesse an der Vorzeit, und führt auf die Idee, daß man immer weiter zurückgehen, und auch von denen die längst gestorben sind, wissen könne, was sie geredet oder gethan haben. So werden auch die Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft in der nächsten Umgebung zuerst angeschaut, und es kommt nur darauf an, die aufmerksam gemachten Kinder darüber nachdenken zu lehren.

Anmerk. Sehr wahr sagt Pestalozzi: „Die Anfangspuncte der Geographie vermischen sich lange bey dem Kinde mit den Anfangspuncten der Zoologie, Mineralogie,

Botanik; auch die Anfangspuncte der Geschichte, die Kenntniß der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse, fallen hiermit ins große Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt. In der Kirche findet es die ersten Spuren der kirchlichen Verhältnisse; in des Voigts und Amtmanns Hause, in des Edelmanns Schlosse sieht es die ersten Spuren der bürgerlichen Ordnung, in der Dorfwacht die ersten Spuren der militärischen Gewalt und es ist gut, daß dieß Gemisch von Anschauungen in jeder einzelnen Ansicht zum Bewußtseyn reife, ehe es dahin geführt wird, die einzelnen Gegenstände seiner Anschauung als Gegenstände irgend einer Wissenschaft gesondert ins Auge zu fassen. Das Kind soll also erst nach dieser Reifung in der Anschauung der Welt zur Geographie, d. h. zur Kunstanschauung der Welt, übergehen."

75.

Geographie. Allgemeine Bildung derselben.

Die Geographie oder Erdkunde soll nicht bloß den Raum auf der Erde abtheilen und die Richtungen und Verhältnisse dieser natürlichen oder willkührlichen Abtheilungen deutlich denken lehren; sondern sie soll zugleich die Erde als von lebendigen Wesen bewohnt, von Völkerschaften unter sich vertheilt, nach ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit, sie sey nun ein Product der Natur oder der Kunst, nach ihren Erzeugnissen, nach allen ihren Verhältnissen, als Theil des Weltgebäudes und als Ganzes für sich betrachtet, darstellen. [1]) Sie ist daher mit vielen andern Wissenschaften verwandt, greift in das Gebiet fast aller praktischen Kenntnisse ein, und würde, von ihnen allen rein abgesondert, sehr dürftig, besonders für das frühere Alter ganz untauglich und sogar abschreckend erscheinen. [2]) Aber eben daher macht es der außerordentliche Reichthum von Kenntnissen, welcher zur Erreichung jenes Zwecks gehört, nothwendig, den Unterricht in mehrere Cursus zu theilen, bey welchen Alter, Fähigkeit, Bedürfniß,

niß, selbst das Geschlecht, so wie die künftige Bestimmung der Lehrlinge ins Auge gefaßt werde. Für Viele wird der erste (76.), wie er hier angedeutet werden soll, schon hinreichend seyn; das Uebrige wird man wenigstens ihrem eignen Fleiß überlassen dürfen. Für die, welche zu einer höheren, mehr wissenschaftlichen Ausbildung bestimmt sind, wird ein zweyter, und auch wohl zur Vollendung des Studiums noch ein dritter hinzukommen müssen. Aber in jedem dieser Curse muß schon alles, was das Wesen der Geographie nach ihrer oben angegebenen Bestimmung ausmacht, wenn gleich in sehr verschiedenem Maaß und Umfang, zu einem Ganzen verbunden werden. Beschreibung der Erde als Weltkörper, Darstellung ihrer — theils als Veste, theils als Wasser — erscheinenden Oberfläche, Naturgeschichte, Weltgeschichte und Völkerkunde, alles dieß muß selbst dem geographischen Elementarunterricht stets einige Beyträge liefern. [3]) Dann wird dieser Unterricht schon bey seinem ersten Anfange unglaublich reizen und anziehen, und den Geist der Schüler mit den reichsten, wahrsten, brauchbarsten Bildern und Ideen zu erfüllen im Stande seyn.

Anmerk. 1) Man kann bequem das Gebiet der Geographie oder Erdkunde im weitumfassendsten Sinne unter folgende Hauptansichten bringen. Sie behandelt 1) die Erde als Weltkörper nach Form und Größe und in ihrem Verhältniß zu den übrigen Weltkörpern. Sofern ist sie mathematisch-astronomisch. Sie betrachtet 2) ihre Oberfläche, wie sie die Natur und wie sie ihre Bewohner abgetheilt haben, um sich auf diesem großen Raum zurecht finden zu lernen. Sofern kann man sie topisch nennen. Sie beschreibt aber auch 3) ihre natürliche Beschaffenheit oder die Organisation ihrer Erzeugnisse von der untersten Stufe bis zu der vollendetsten in dem Menschen. Sie heißt in so fern physikalisch. Endlich aber besteht sie auch 4) als das — oft wechselnde — Eigenthum und als Wohn-

sitz ganzer Völkerstämme, und als der Schauplatz ihres Wirkens. So entsteht die politische Erdkunde.

Anmerk. 2) Schon aus dem so eben angedeuteten Umfange der Geographie erhellt, daß dieselbe mit vielen andern Schulwissenschaften, namentlich mit der Geschichte, der Mathematik und der Naturbeschreibung, verwandt sey, — ein Verhältniß, aus dem sich die verschiedensten Ansichten über die Vertheilung des geographischen Stoffs, besonders auf Gymnasien, wohl erklären lassen. Denn während Einige die Geographie ihrem ganzen Umfange nach als eine von den übrigen durchaus gesonderte Disciplin behandelt wissen wollen, meinen Andere, daß die mathematische Geographie in den Curs für Mathematik aufgenommen, daß die topische und physikalische wenigstens größtentheils eng mit der Naturbeschreibung verwebt, und daß die politische als das Resultat der Geschichte betrachtet und ganz eng mit ihrem Vortrage verbunden werden müsse. Das Nähere davon wird im dritten Hauptabschnitte vorkommen.

Anmerk. 3) In dem Vortrage der Geographie den ersten Cursus bloß auf deutliches Anschauen und Eintheilen des Raums beschränken, Alles, was sonst der Begriff Erdkunde von physischen, historischen, technologischen, statistischen Kenntnissen in sich begreift, davon trennen, und dieß die reine Geographie nennen, — auch das gehört zu den Verirrungen der Zeit, und zu der verkehrten Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit des Elementarunterrichts, wodurch Geist und Leben aus demselben verschwinden müßte. Statt durch einen heitern Vortrag die Schüler das ganze Erdenrund in allen seinen Gestaltungen und Erscheinungen kennen zu lehren, sollen sie lieber die Erde durch Parallel- und Verticallinien in ein Netz einfassen und die Hunderte von Quadraten, aus welchen dieses Netz besteht, beschreiben und nennen.

76.

Erster Cursus. Elementargeographie.

Von einer möglichst treuen, durch Nachbildung im Globus veranschaulichten Kenntniß der Gestalt des Erdkörpers geht aller eigentliche Unterricht, sofern man die §. 24. genannten Elementarkenntnisse voraussetzen darf, aus.[1]) Bloß die ersten, leichtesten und unentbehrlichsten Lehren der mathematischen Geographie, und die Erklärung der Hauptlinien auf den Globen, das Allgemeinste von der Erde als Planet, seiner Bewegung und seinem Verhältniß zu dem Sonnensystem, um Tages- und Jahreszeiten begreiflich zu machen, werde mitgetheilt. Noch nichts von Graden der Länge und Breite zur Ortbestimmung. Es würde doch nur zum Vergessen gelernt werden.[2]) Die Erdoberfläche bietet weit natürlichere Abtheilungen dar, und bringt von denselben das bestimmteste Bild in der Seele hervor.[3]) Das Ganze dieser Fläche theilen und begränzen die Meere. Sie müssen genau gekannt und ihre Namen tief eingeprägt werden. Eben dieß ist der Fall mit den Wasserscheiden, welche das Land durch Gebirgsketten begränzen und einzelne Erdflächen in große Flußgebiete theilen. Da dieß alles natürliche Gränzen, demnach unabhängig von allen Wechseln der Zeiten und Völker sind, so sind sie eben darum weit geeigneter zu Eintheilungen, als alles, was bloß von dem so veränderlichen Politischen ausgeht. Zugleich führen sie auch auf die charakteristischen Eigenheiten des Klima's, des Bodens, der Gebirgsarten, der Vegetation, des Thierreichs, der Cultur und selbst der menschlichen Organisation. Ist nun so der Wohnort des Menschengeschlechts bestimmt aufgefaßt; weiß sich der Lehrling auf der Erdkugel darnach im allgemeinen zurecht zu finden und die Verhältnisse ihrer Theile zu vergegenwärtigen; hat er die Namen, welche man den fünf Welttheilen und den Haupttheilen eines jeden derselben gegeben hat, ins Gedächtniß gefaßt, und weiß er sie, ohne daß die Karte ihn daran erinnert, nachzuweisen: so geht der Un-

terricht in das Einzelne der Länder über, stellt jedes nach seiner Lage, Gränze, seinem Umfang, seiner physikalischen Beschaffenheit, seiner Cultur, seinen Bewohnern, ihren vornehmsten Wohnsitzen (Hauptstädten) in einem lebendigen Bilde dar. Jetzt kann auch das, anfangs nur gelegentlich Aufgefaßte von bürgerlichen Verfassungen und Regierungsformen deutlicher und planmäßiger entwickelt werden. Nur alles nach dem Gesetz der Sparsamkeit, damit nicht die Ueberladung die Dauer des Eindrucks schwäche. Daß Europa auf dieser ersten Stufe des Unterrichts und darin wieder das Vaterland das Wichtigste bleibt, liegt in der Natur der Sache.[4])

Anmerk. 1) Da Planiglobien doch zu keiner reinen Anschauung des Erdkörpers führen, so fange man lieber sogleich mit einem Globus an. Nur muß der Unterricht dafür sorgen, daß verstanden werde, was ein Globus ist, und was seine Abtheilungen bedeuten sollen. Man vergl. nach §. 79. die Aufzählung der literarischen Hülfsmittel, Nr. IV.

Anmerk. 2) Eben so nothwendig ist es, daß die Bewegungen der Erde, wie überhaupt ihr Verhältniß zum Sonnensystem zur Anschauung gebracht werden. Man findet in mehreren guten Kinderschriften, z. B. in Mund's Burgheim unter seinen Kindern, Proben einer solchen Versinnlichung. Noch anschaulicher machen es indessen die verschiedenen Erdsphären, Planetarien und Tellurien, von denen die besten weiter unter den literarischen Hülfsmitteln Nr. III. angegeben werden sollen.

Anmerk. 3) Selbst abgesehen von dem politischen Unbestand und dem häufigen Wechsel der Länder und ihrer Gränzen, ist es auch im Schulunterricht fast nothwendig, gleich beym ersten Cursus das Unveränderliche aufzufassen, von den Gebirgen, Meeren, Flüssen, rc. auszugehen, und nach diesen festen natürlichen Gränzen die Länder abzutheilen, auch wohl zu benennen. Indessen kann man auch die alten einmal üblichen Ländernamen beybehalten; nur verweile

man bey diesem topischen Theil der Geographie nicht zu lange. Hat sich der Schüler den Lauf der Gebirge und Flüsse und die Lage der Länder, beynahe bis zum Unvergeßlichen, eingeprägt, und zugleich gelernt, sich von irgend einem gegebenen Puncte aus gehörig zu orientiren; so wird er sich in der Folge auch leichter in die Veränderungen, welche die politischen Umwälzungen herbeyführen, finden lernen.

Anmerk. 4) Einige Methodiker und selbst Geographen haben es der Ordnung der Natur angemessen gefunden, mit dem Schüler von seinem Wohnort, oder wenigstens seiner Provinz aus zur allgemeinen Länderkenntniß bis zur Generalgeographie fortzugehen. Auch mag das in den geographischen Vorübungen, ehe an einen eigentlichen Unterricht gedacht wird, und vielleicht selbst bey dem ersten Unterricht in Volksschulen ganz gut seyn. Denn der Elementarunterricht geht immer am besten von dem Standpunct des Kindes aus, und es ist freylich natürlicher, es erst mit seinen Umgebungen, als mit Asien, Afrika und Amerika bekannt zu machen. Aber der Gang vom Allgemeinen zum Besondern ist wissenschaftlicher, legt wenigstens besser den Grund zur Wissenschaft, und eben deßhalb darf jene Methode weder in den oberen Classen der Bürgerschulen, noch auf den Gymnasien eingeführt werden.

77.

Zweyter und dritter geographischer Cursus.

In dem zweyten Cursus füllt man die Lücken aus, welche man geflissentlich in dem ersten gelassen hat, zwar nicht durch eine Vollständigkeit, wie sie von einer ausführlichen Geographie erwartet wird, sondern nur durch Vermehrung des Wissenswürdigsten. Zuvörderst wird die mathematische Geographie vollständiger gelehrt, die Erde als Planet betrachtet, und der Globus mit seinen mannichfaltigen Linien nun nochmals genauer nach Zweck und Bedeutung er=

läutert. Wie weit man darin gehen könne, richtet sich nach den Fortschritten, welche die Lehrlinge in anderweitigen, besonders mathematischen, Kenntnissen gemacht haben. Auch die physische Beschaffenheit der Erde wird nun ausführlicher beschrieben, und daraus der Zustand einzelner Länder, ihre Cultur und ihr gegenseitiges Verhältniß entwickelt. Die Hauptländer werden specieller eingetheilt; ihre Größe wird bestimmter angegeben; die Anzahl der Städte vermehrt, jedoch mit steter Rücksicht auf die politische, historische, merkantilische und literarische Wichtigkeit; nur bey den allerwichtigsten die Volksmenge angeführt, am besten durch Vergleichung mit einigen benachbarten oder sehr bekannten, z. B. der Hauptstadt des Vaterlandes. Die Regierungsformen und wenigstens die lebenden Regenten werden genannt oder wiederholt. Auch kann man vielleicht nicht ohne Nutzen einen ganz kurzen Abriß der verschiedenen Veränderungen, welche ein Land in dieser Hinsicht erfahren, hinzufügen. Ist in einer Stadt oder Gegend ein merkwürdiger Mann gebohren, oder bewohnt er sie noch; ist eine wichtige Begebenheit dort irgend einmal vorgefallen: so darf dieß nie vergessen werden. Hier ist auch Gelegenheit, auf die alte Geographie zurückzublicken, ob dieß wohl vollständiger bey dem Vortrag der alten Geschichte, in der, der Geschichte jedes Staats und Volkes vorauszuschickenden Chorographie (s. §. 83.) geschehen muß. — Ein dritter Cursus würde mehr eine politisch-statistische Geographie enthalten, welche auf Schulen, wo sie nur in die oberste Classe gehört, zugleich Gelegenheit giebt, die früheren geographischen Kenntnisse immer aufzufrischen, damit nicht hier, wie so häufig der Fall ist, Vergessenheit dessen eintrete, was die Schüler in den unteren Classen oft weit sicherer gewußt haben.

78.

Allgemeine methodologische Bemerkungen über den geographischen Unterricht.

Von der Lehrart hängt auch bey dem Unterricht in der Erdkunde unendlich viel ab, sowohl um die Theilnahme zu wecken als zu erhalten, als um das Gelernte tief einzuprägen und zum Theil unvertilgbar zu machen. Folgendes dürften die Hauptgrundsätze seyn. 1) Vor allem betrachte man die Geographie eben so sehr und anfangs noch mehr als eine Beschäftigung der Einbildungskraft, als des Gedächtnisses. Der Lehrer ruhe nicht, bis er gewiß ist, daß das Bild der Erdoberfläche auf das allerbestimmteste aufgefaßt sey, daß der Schüler mit Leichtigkeit sich orientiren, auch mit Bestimmtheit und Deutlichkeit ausdrücken oder es bildlich darstellen könne, wenn eine Beschreibung der Lage der Meere, Gebirge, Flüsse, Länder gefordert wird. Nur so verbindet sich mit so vielen im Gedächtniß aufbewahrten Namen deutliche Einsicht. Jener Zweck kann auf verschiedenen Wegen und durch mannichfaltige Uebungen erreicht werden. Daß dazu Erdkugeln, Karten und Kartenzeichnungen unentbehrlich sind, leuchtet von selbst ein.[1]) Gleichwohl muß auch 2) das Gedächtniß geübt werden. Aber damit es treu bewahre, was stets zu wissen unentbehrlich ist, vermeide man nur jede unnütze Ueberladung. Ein auswendig gelerntes Register irgend eines geographischen Lehrbuchs, selbst das kürzeste, was würde es frommen? Der junge Geograph soll das Lehrbuch, welches allerdings jeder besitzen sollte, zu gebrauchen, sich darin zurecht zu finden, aber nicht es Wort für Wort herzusagen wissen. Am wenigsten soll man ihm zumuthen, das zu lernen, was entweder höchst ungewiß, oder nur für momentane Zwecke brauchbar ist. Dafür giebt es ja eben geographische Repertorien, welche selbst der eigentliche Geograph und Statistiker zur Hand nimmt.[2])

Anmerk. 1) Versinnlichung und Gedächtnißübung sind wesentliche Theile der geographischen Methode. Die

Mittel zur ersteren sind sehr mannichfaltig. Für das frühere Alter hier einige Vorschläge:

a) Man macht schon früh die Kinder mit den Himmelsgegenden genau bekannt, und läßt sie alle Lagen der Länder und Städte aus ihrem Standpunct sich vorstellen. „Zu welchem Thor müßten wir hinaus reisen, wenn wir nach Paris — nach Hamburg wollten? — Wenn eine Kanonenkugel von Berlin bis in unser Haus geschossen werden könnte, in welcher Stube hätten wir die meiste Gefahr? Aber wenn sie von Leipzig käme? oder von Mainz?" — Sehr nützlich ists auch, bey wichtigen Orten zu sagen, wie weit sie ungefähr von dem Wohnort entfernt sind.

b) Man läßt die Länder, Gränzen, Meere, Flüsse, Städte sehr genau auf der Karte aufsuchen und allenfalls unterstreichen.

c) Man weist die Schüler an, sich ihre Karten selbst zu zeichnen. Gebhardt giebt in seinen Bemerkungen über den Unterricht in der Geographie, Hof 1825., treffliche Winke dazu.

d) Man läßt, nachdem ein Land durchgegangen ist, die Lehrlinge aus der Phantasie die Karte davon zeichnen. Schon das freye Nachzeichnen vorliegender Karten ist, wiewohl minder als jenes, nützlich.

e) Man macht einen leichten Umriß an die Tafel. Die Kinder müssen bestimmen, wohin jeder Ort gehört. Man schreibt so an, wie es der Gefragte angiebt. Der Andere muß die Fehler berichtigen. Oder man giebt ihnen auf Papier die Umrisse. Sie müssen dieselben ausfüllen.

f) Man macht Reisen mit den Kindern, — erst auf der Karte, dann ohne Karte in der Phantasie. Dabey lassen sich nun zugleich eine Menge gemeinnütziger und interessanter Kenntnisse, vom Handel, von den Producten, Gewerben, dem Gang der Flüsse, ihrer Verbindung durch Canäle, merkwürdigen Menschen, Sehenswürdigkeiten an jedem Ort, beybringen oder wiederholen, wodurch Leben und Interesse in den Unterricht kommt. So kann man auch geographische Exercitia aufgeben. Wer die interessanteste Tour von einem Ort zum andern gewählt hat, bekommt den Preis. (Dem Lehrer werden dazu außer den älteren hierher gehörigen Schriften von Krebel und Gilbert folgende Werke besonders gute Dienste leisten: Schultze Taschenbuch für Reisende durch Deutschland. Berlin 1830. Stein Reisen nach den vorzüglichsten Hauptstädten von Mitteleuropa, 7 Bde. Leipzig 1829. Rei-

chard's Passagier, 7te Aufl. Berlin 1832. Ise Wegweiser. Berlin 1831. v. Zedlitz Wegweiser. Berlin 1831., und Langner Universalreisetaschenbuch. Berlin 1832.)

g) Man giebt geographische Räthsel auf.

„Eine Reise zu Wasser in Deutschland, von D(resden) über M(eißen), W(ittenberg), M(agdeburg), nach B(erlin)?"

„Ein Kaufmann will eine Schiffsladung Caffee holen lassen. Welchen Weg wird das Schiff nehmen? Welchen Gefahren ist es ausgesetzt? Wenn es unbrauchbar wird, wo könnte es landen? Wenn es glücklich in Hamburg ankommt, wie kann der Kaufmann die Waaren weiter ins Land befördern? Kann derselbe Kahn von Hamburg bis Halle gehen?" rc.

h) Man legt eine Productensammlung, ein Waarenlager im Kleinen an. Indem man einzelne Stücke vorzeigt, läßt man die Wege beschreiben, auf denen sie bis zu uns gekommen sind.

2) So unumstößlich gewiß die zum Schluß des Paragraphen ausgesprochene Behauptung ist, eben so gewiß ist es, daß die Geographie noch jetzt von Lehrern, die nichts von Methode wissen, und nur darauf ausgehen, das Gedächtniß ihrer Schüler gehörig in Anspruch zu nehmen, schändlich gemißbraucht wird. Sie schreiben noch jetzt aus Geographieen große und kleine, wichtige und unwichtige Städte ohne alle Auswahl ab, notiren auch wohl bey jeder die Volksmenge, als ob sie ihre Schüler zu Mitgliedern eines statistischen Büreaus bilden wollten. Eben so verkehrt ists, die entferntesten Welttheile und Europa mit gleicher Ausführlichkeit abzuhandeln, ohne zu bedenken, daß es Civilisation und Cultur ist, die das Verhältniß der Wichtigkeit, folglich auch der Ausführlichkeit bestimmen muß.

79.

Fortsetzung.

Ueberhaupt muß 3) das unvermeidlich Trockene, welches Zahlen und Namen, so unerläßlich sie sind, doch immer behalten, durch die Behandlung des Gegenstandes belebt und

anziehend gemacht werden. In verschiedenen Abstufungen nach Alter und Fähigkeiten suche man die scheinbar bloße Gedächtnißwissenschaft zum Gegenstande des Nachdenkens, zur Beschäftigung des Verstandes zu erheben. Dieß wird erreicht, wenn man überall auf die Eigenthümlichkeit der Länder, ihre natürlichen Vorzüge und Schätze, das Verhältniß ihres Wohlstandes, die Hindernisse, welche anderwärts der Cultur im Wege standen und dennoch überwunden wurden, auf den Umtausch der Natur- und Kunstproducte, die Verbindungen der Völker durch Handel, dann auch auf das Eigenthümliche der Nationen von dem Zustande der Rohheit bis zur höchsten Verfeinerung, endlich auf die wichtigen Folgen einer erweiterten Erdkunde für die ganze Menschheit, rc. nach Maaßgabe der Fähigkeiten aufmerksam macht; auch dem jugendlichen Verstande Anlaß giebt, dergleichen Betrachtungen selbst anzustellen. Eben diesen Zweck befördern genaue Beschreibungen von Merkwürdigkeiten, nicht sowohl der kleinlichen, wovon die älteren Geographieen voll sind, als solcher, die als Werke menschlicher Kunst, Betriebsamkeit und Geisteskraft eine gewisse Wichtigkeit haben. So wird der geographische Unterricht beynahe das Interesse einer lehrreichen Reise durch verschiedene Länder gewinnen, und zugleich eine vorläufige Anleitung seyn, wie man eigentlich reisen sollte.[1]) Indessen müssen diese häufig eingemischten Raisonnements 4) die Gedächtnißkenntnisse nicht verdrängen. Man muß darauf halten, daß gewisse Hauptsachen unverlierbar aufgefaßt, und daher förmlich auswendig gelernt werden. Dieß ist auch, wenn man nur nicht zu viel verlangt, leicht zu erreichen. Nur soll man es ernstlich treiben, und nie ermüden, auch das immerfort zu wiederholen, was schon vor längerer Zeit erlernt ist. Karten ohne Namen, insonderheit Karten, welche die Gebirgsketten und die Flüsse darstellen (orographische und hydrographische), sind hierbey zugleich die besten Hülfsmittel, und gerade bey der Wiederholung am brauchbarsten, um zu

sehen, ob sich der Schüler auch ohne die beygedruckten Namen orientiren könne. Uebrigens wird man den bey Erwachsenen leicht erkaltenden Eifer in dem Studium der Geographie beleben, wenn man ihnen oft Gelegenheit verschafft, sich von der Unentbehrlichkeit dieser Kenntnisse aus der Erfahrung zu überzeugen, und sie, wo sie Unwissenheit darin verrathen, zu beschämen. Dieß zeigt sich z. B. bey dem Lesen der Zeitungen, der Reisebeschreibungen, ja selbst der Geschichte, die ohne Geographie doch nur halb verstanden werden kann.

Anmerk. 1) Eine solche Behandlung der Erdkunde dachte sich Herder, wenn er „wenige Wissenschaften zu kennen gestand, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, so nothwendig für unsre Zeit, so angemessen der Jugend wären, und sich wunderte, wie irgend ein Wohlerzogener sie nicht vor allen als Grundfläche und Hülfswissenschaft aller gerade jetzt am meisten geschätzten Studien lieben sollte“. Ich theile seine eignen Worte mit, um vielleicht manchen Schul- und Privatlehrer, durch eine solche Autorität des Verf. der Philosophie der Geschichte der Menschheit, mehr für das auch von ihnen oft für so trocken gehaltene Lehrfach zu begeistern.

„Welche Fülle“ — sagt er — „von schönen und nützlichen Kenntnissen, die in der Betrachtung unsrer Erde ruhen! Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt, und überall andere Geschöpfe, andere Mineralien, Pflanzen, Thieren und Menschen gewahr wird, wenn er einsehen lernt, daß, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klima, Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern, und ohngeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brudergeschlecht von einem Schöpfer erschaffen, von einem Vater entsprossen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend,

vollständigen Reinheit erfaßt, sondern dieselbe auch mit überraschender Klarheit entwickelt und mit der gewissenhaftesten Benutzung aller Quellen durchgeführt. Er hat nicht bloß gesagt, daß es weniger auf die Gränzlinien, als auf das abzugränzende Areal ankomme, daß die ganze Erdoberfläche aber in Naturländer, d. h. in Ländermassen, eingetheilt werden müsse, die nach ihrer natürlichen Beschaffenheit zusammengehörten, sondern er hat diese Eintheilung selbst vorgenommen, und zu dem Ende bey jedem Erdtheile zuerst von den festen, dann von den flüssigen Formen, hierauf von Körpern der drey Reiche der Natur, und endlich auch von den Bewohnern gesprochen, also keins von allen wesentlichen Naturverhältnissen, in welche die Völker der Erde gestellt und durch welche ihre natürlichen Hauptrichtungen bedingt sind, unberührt gelassen. Dagegen bleiben alle kosmischen, statistischen und politischen Verhältnisse des Erdballs ausgeschlossen. So gewiß nun allein durch diese Behandlungsweise die Idee der Wissenschaft erfüllt wird: so gewiß liegt doch gerade in ihr der Grund, warum von Ritter's Methode immer noch sehr wenig auf die Gymnasien, deren Schüler auch von den kosmischen, statistischen und politischen Verhältnissen des Erdballs wissen sollen, verpflanzt ist. Selbst die Versuche von Berghaus, Schuch und Roon, dieselbe den Schulen näher zu bringen, sind bis jetzt ohne bedeutenden Erfolg geblieben. Dagegen erfreuen sich die Lehr- und Handbücher von Selten, Volger und Dittenberger, Hochstetter, Vogel, Reuscher und Schacht, die eine Vereinigung der früheren und der neuerdings eröffneten Ansichten für den Schulzweck erstreben, einer weiteren Verbreitung. *)

1. Handbücher zum Gebrauch des Lehrers. Die Quellen, aus denen der Lehrer der Geographie schöpfen soll, sind gar verschieden, je nachdem der Standpunct, von dem er bey seinem Unterrichte ausgeht, bald ein mehr praktischer, wie das an Bürger-, Töchter- und Realschulen, bald ein mehr wis-

senschaftlicher ist, wie das an Gymnasien der Fall seyn muß; indessen lassen sich doch selbst außer den wichtigsten Reisebeschreibungen manche Haupt- und Handbücher der Geographie nennen, die für jeden Lehrer dieser Disciplin als brauchbare Quellen zu betrachten sind: Ehrmann und Schorch Histor.-statistisch-geographisches Lexicon, 4 Bde. Gotha 1804—1823. Neue allgemeine geographische Ephemeriden, seit 1820 unter dem Titel: Neue allgem. geographische und statistische Ephemeriden, 31 Bde. Weimar 1817—30. Vollst. Handb. der neuesten Erdbeschreibung von Gaspari, Hassel, Cannabich, GutsMuths u. Ukert. Weimar 1819—25. Zimmermann Die Erde u. ihre Bewohner, 5 Bde. Leipzig 1810—14. Hoffmann Die Erde u. ihre Bewohner, 3te Aufl. Wien 1834. Zeune Allg. naturgem. Erdkunde, mit Bezug auf Natur u. Völkerleben, 2 Bde. N. Ausg. der Gäa. Berlin 1833. Gaspari Allgemeine Einleitung in die neueste Geographie. Weimar 1814. Desselben Lehrbuch der Erdbeschreibung. Weimar 1831. Fabri Handbuch der Geographie. Halle 1829. Cannabich Lehrbuch der Geographie, 15te Aufl. Ilmenau 1832. Stein Handbuch der Geographie und Statistik, 3 Bde. 6te Aufl. Leipzig 1834. GutsMuths Lehrbuch der Geographie, 2 Thle. Leipzig 1818. 1819. Dittenberger Hand- und Lehrbuch der Geographie, 3te Aufl. Carlsruhe 1833. Volger Anleitung zur Länder- und Völkerkunde, 2 Abtheil. Hannover 1830., und Desselben Handbuch, 3te Aufl. Hannover 1833. Ritter Die Erdkunde, im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte des Menschen, 4 Bde. 2te Aufl. Berlin 1822—1834. Cammerer Lehrbuch der neuesten Erdkunde, 6te Aufl. Kempten 1832. Pfaff Handbuch der Weltkunde, 5 Thle. Erlangen 1823—1827. Roon Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Berlin 1832., nebst 26 Tabellen. Ritter Europa, ein geographisch-historisch-statistisches Gemählde, 2 Thle. Frankf. 1804. 1807. Gal-

letti Allgem. Weltkunde, umgearb. von Schnabel, 7te Aufl. Pesth 1831. Cannabich Hülfsbuch beym Unterrichte in der Geographie für Lehrer. Eisleben 1834. Andree Handbuch der Erdbeschreibung. Braunschweig 1834. Berghaus Annalen der Erd-, Völker- u. Staatenkunde, 9 Jahrgg. Berlin 1834. GutsMuths Deutsches Land, 4 Thle. Leipzig 1821 — 1828. Scholz Handb. zur Kunde von Deutschland u. Preußen, 2 Hefte. 1827. Stein Handbuch der Geogr. u. Statistik des Preuß. Staats. Berl. 1819.

Zur mathematischen Geographie sind empfehlenswerthe Hülfsmittel: Klein Vorschule der mathematischen Geographie. Chemnitz 1821. Littrow Populäre Astronomie, 2 Thle. Wien 1825. Reuter Handbuch der mathemat. Geographie. Mainz 1828. Schubert Handbuch der Cosmologie. Desselben Lehrbuch der Sternkunde, 2te Aufl. München 1832. Peters Himmelskunde, 3te Aufl. Pirna 1832. Littrow Der Himmel, seine Welten und seine Wunder. Stuttg. 1834. M. vergl. Nr. III. J. Th. F. Rambach Anleitung zur mathematischen Erdbeschreibung für Schulen, 4te Aufl. Frankfurt a. M. 1823. J. G. Schmidt Lehrbuch der mathematischen Geographie. Mit Kupfern. Leipzig 1811. Kries Lehrbuch der mathematischen Geographie. Gotha 1813. Lippold Unser Planet die Erde, in mathematischer und physikalischer Hinsicht. Elberfeld 1815., und Brewer Anfangsgründe der mathematischen Geographie. Düsseldorf 1828.

Für die physikalische: J. Kant Physikal. Geographie. Königsb. 1804. C. Ph. Funk Physikalische Erdbeschreibung. Berlin 1806. G. F. Parrot Grundriß der Physik der Erde. Dorpat 1814. Ägren Physische Erdbeschreibung. Berlin 1832. Schumann Von der Natur des Erdkörpers. Leipzig 1832. Heinemann Abriß der physikal. Geographie. Berl. 1832., und v. Raumer Lehrbuch der allgem. Geographie. Leipzig 1832., so wie die oben angeführten Schriften von Ritter, Berghaus, Roon.

II.

II. Als Lehrbücher der Erdkunde sind vorzüglich empfehlenswerth:

a) Für Bürgerschulen: A. C. Gaspari Lehrbuch der Erdbeschreibung, 1ster Cursus, 17te Aufl. Weimar 1831. J. G. A. Galletti Lehrbuch der Geographie, oder Erdkunde, 4te Aufl. Gotha 1818. C. G. D. Stein Geographie für Real- und Bürgerschulen nach Naturgränzen. Leipzig 1818. Harnisch Weltkunde, 3te Aufl. Bresl. 1820. J. G. F. Cannabich Kleine Schulgeographie, 11te Aufl. Ilmenau 1833. Brand Unterricht in der Geographie, 5te Aufl. Frankfurt 1828. Selten Grundlage beym Unterrichte in der Erdbeschreibung, 7te Aufl. Halle 1832. Desselben Aufgaben, 2te Aufl. Halle 1830. Fleischer Erster Cursus des geographischen Unterrichts. Glogau und Lissa 1828. Reuscher Elementargeographie. Halle 1830. Bormann Grundzüge der Erdbeschreibung. Berlin 1833.

b) Für Töchterschulen: Nösselt Handbuch der Geographie für Töchterschulen. Königsb. 1829. 30. Desselben Kleine Geographie für Töchterschulen, 2te Aufl. Königsberg 1834. Galletti Geographie für Frauenzimmer, 2te Aufl. Cassel 1832. Leist Lehrbuch einer Erd- und Länderbeschreibung. Halle 1829.

c) Für Realschulen und Gymnasien: Gaspari Lehrbuch rc., 2ter Cursus mit 35 Karten. Stein Kleine Geographie oder Abriß der Geographie für Gymnasien und Schulen. Leipzig 1823. GutsMuths Kurzer Abriß der Erdbeschreibung. Leipzig 1821. Dittenberger Geographie für Gymnasien, 3te Aufl. Heidelberg 1834. Schacht Lehrbuch der Geographie. Mainz 1831. Volger Lehrbuch der Geographie, 3 Cursus. Hannover 1832. Pfaff Lehrb. der Natur-, Erd- u. Menschenkunde. Stuttg. 1832. Berghaus Die ersten Elemente der Erdbeschreibung. Berlin 1830. Roon Anfangsgründe der Erdkunde, 3 Abtheil. Berlin 1834. Für Europa insbesondere: Has-

sel Lehrbuch der Statistik der Europ. Staaten. Weimar 1822. v. Schlieben Staatengeographie von Europa. Halle 1833.

III. Planetarien und Tellurien zur Veranschaulichung des Verhältnisses, worin unser Planet zu den übrigen Weltkörpern, besonders zur Sonne und zum Monde, steht. Putsche Planetarium und Tellurium. Weimar 1805. Haan Weltmaschine mit allen Planeten. Dresden 1812., und Gelpke Planetarium, Tellurium und Lunarium, deren nähere Beschreibung in Desselben Lehrbuch der populären Himmelskunde, Leipzig 1815., S. 383. ff., gegeben wird. Jungk Tellurium. Cottbus 1827.

IV. Globen. Unter den Globen sind besonders zu empfehlen die von Haan, Sotzmann, Gaspari, Cari und Gilpin, so wie der eigentlich für Blinde mit erhabener Arbeit gefertigte Globus von Zeune. Daneben dürfen die neuerdings erfundenen pneumatischen Globen, die zu München und Berlin erschienen sind, nicht übergangen werden. Wenn sie nur haltbarer und nicht so überfüllt wären! Als eine zweckmäßige Anleitung zum Gebrauche der Globen ist besonders zu empfehlen: Voigt Cosmographische Entwickelung. Weimar 1810.

V. Karten. Während des Unterrichts müssen theils nur solche Karten gebraucht werden, die der Schüler unter Anleitung des Lehrers in der Classe selbst angefertigt hat, theils sogenannte Wand- oder Schulkarten. Die gewöhnlichen Handkarten und Schulatlasse, deren sich die Schüler sowohl in niederen als höheren Schulen häufig auch in den Classen zu bedienen pflegen, stören die Aufmerksamkeit, und hindern eben so das lebendige Auffassen, als das sichere Festhalten der eigenthümlichen Gestalt und Beschaffenheit eines Landes. Doch sollen sie nur aus dem öffentlichen Unterrichte verbannt, bey der Wiederholung dagegen fortdauernd gebraucht werden. Hälsig Wandkarten von der östl. u. westl. Halbkugel der Erde, 24 Bl. in Fol. Breslau 1829. Die-

wald Weltkarte, 4 Bl. Nürnberg 1829. Schulkarte von Europa. München 1830. Schmidt Wandkarten von Europa, nach Flußgebieten, 4 Bl. Berlin. Krümmer Wandkarte von Deutschland, Asien, Afrika, Nordamerika und Südamerika, jede 4 Blatt, Australien 3 Blatt. Breslau. Hälsig Wandkarte von Deutschland und Preußen, 12 Bl. in Fol. 2te Aufl. von Scholz. Bresl. 1832. Kelch Wandkarte von Deutschland, 12 Bl. in Fol. Düsseld. 1830. Schulkarte von Deutschland. München 1832. Kawerau Wandkarte von Ost- und Westpreußen, 4 Bl. Königsberg 1832. Außerdem hat man noch Wandkarten von Schlesien, Sachsen, Palästina, ꝛc. Nicht minder brauchbar sind die Karten, welche bey Kummer und Schropp in Berlin herausgekommen, und welche Europa, Deutschland und das Harzgebirge in erhabener Arbeit darstellen, nur sind sie leider wenigstens in diesem Augenblicke nicht mehr zu haben. Unter den Karten zum Handgebrauch bey der Wiederholung sind mehrere von Güssefeld und Sotzmann, und die des Weimarischen Industrie-Comtoirs die vorzüglicheren. Ein Verzeichniß von ihnen findet sich in dem Sortiments-Catalog des Weimar. Geograph.-Instituts vom J. 1821. Außerdem sind zu empfehlen, in Bezug auf physikalische Geographie: die hydro- und orographischen Karten von Rüle v. Lilienstern, Streit u. Heusinger; im Allgem. dagegen der Handatlas in 60 Karten für Bürgerschulen. Weim. 1828—32. Stieler Handatlas von 59 Karten, Gotha 1824., und die Auswahl von 31 Karten aus Stieler's Handatlas. Gotha 1832. Ferner: Müller Neuer allgem. Schulatlas über alle Theile der Erde. Halle 1833., und Lohse Allgem. Schulatlas. Hamburg 1833. Endlich, was Europa im Besondern betrifft: Ritter Sechs Charten von Europa. Schnepfenthal 1806. Weitere Nachweisungen findet man in dem Kritischen Wegweiser im Gebiete der Landkartenkunde, Bd. 1. Berlin 1829.

VI. Bemerkungen über die verschiedenen Methoden, Geographie zu lehren, findet man außer in den bereits S. 9. 10. angeführten allgemeineren methodologischen Werken in Gaspari Ueber den methodischen Unterricht in der Geographie, Auflage 5. Weimar 1819. Villaume in den Pädagog. Unterhandlungen, Jahrg. 2. Quart. 4. Gedicke Ueber die Methode beym geographischen Unterrichte, in seinen Schulschriften, Theil 1. Lindner in Guts Muths Pädagog. Bibliothek, Jahrgang 1806. im April. Ritter gegen Lindner, Ebendas., Jahrg. 1807. im November. Seidenstücker Ebendas. Nov. 1807. Guts Muths Ebendas., Jahrg. 1811. im Aug. Hennings Ueber die Methode des geographischen Unterrichts, in dessen Leitfaden. Isertin 1812. Lohse Der methodische Unterricht in der Geographie und die dazu dienlichen Hülfsmittel. Hamburg 1826. Bucher Von den Hindernissen beym Vortrage der Erdkunde. Cöslin 1827. Vilmar in der Allgem. Schulzeitung, Jahrg. 1828. Abth. 1. 132. 1[illegible] u. Jahrg. 1829. Abtheil. 1. 77. Selten Ueber den Gebrauch der Lehrhülfsmittel beym geograph. Unterricht, [illegible] Aufl. Halle 1829. Diesterweg Methode des geograph. Unterrichts. Rhein. Blätter, N. F. Band 1. Heft 2. Essen 1830. Schacht in Rossel's Monatsschrift, Jahrg. 18[illegible] November. Ziemann Der geographische Unterricht in Bürgerschulen. Halle 1833. Kapp Beytrag zur Begründung des geschichtlich-geograph. Unterrichts. Minden 1831. Instruction für den geographisch-historischen Unterricht a[illegible] den Gymnasien der Provinz Westphalen, in Jahn's u[illegible] Seebode's Jahrbb., Suppl.-Band 1. Heft 1. S. 110.

80.

Geschichte.

Nothwendige Verschiedenheit ihrer Behandlung na[ch] der Verschiedenheit der Lehrlinge.

Wenn schon die genauere Kenntniß des Wohnort[s] der Menschen ein so allgemeines Interesse hat, wie di[e]

mehr die Menschengeschlechter selbst, welche auf demselben in einem, selbst nach der gemeinen Berechnung kaum zu übersehenden Zeitraume entstanden und untergingen, und sich und ihn selbst so vielfach veränderten und gestalteten. Die Geschichte lehrt sie uns auf allen Stufen der Uncultur und Cultur kennen, und führt sie bald in größeren, bald in kleineren Massen, ja selbst in einzelnen Gliedern vor unsern Augen vorüber. Wenn sie anfangs bloß Unterhaltung und Befriedigung der Neugier zu gewähren scheint, so erhebt und bereichert sie doch in der Folge recht getrieben den menschlichen Geist, fast mehr als irgend eine andere Wissenschaft, und hängt zugleich mit vielen derselben auf das allergenaueste zusammen. Soll sie aber für jeden, der darin unterrichtet wird, das werden, was sie für ihn werden kann, so muß die Methode vor allen Dingen von der Berechnung des besondern Zwecks ausgehen, den man sich, bey der so großen Verschiedenheit derer, welchen der Unterricht bestimmt ist, vernünftiger Weise nur vorsetzen kann. Daß dieß so häufig im öffentlichen und Privatunterricht übersehen, und jungen Leuten, welche nicht nur an Alter und Fähigkeit, sondern besonders auch hinsichts der künftigen Bestimmung so ganz verschieden sind, Geschichte nach ganz gleichem Plan und auf völlig gleiche Weise vorgetragen wird, darin liegt der Grundirrthum, und dieß erklärt den geringen Erfolg so vieles historischen Unterrichts. Von der großen Menge derer, welche ihr Schicksal auf die untersten Stufen der Gesellschaft gestellt hat und lediglich zum Dienst der Höhergestellten ausersehen zu haben scheint, kann hier gar nicht die Rede seyn. Geschichte, selbst im beschränktesten Sinne, liegt eben so weit außer ihrem Kreise, als eine Menge anderer höherer Wissenschaften und Kenntnisse. Um ihren Geist auch von dieser Seite aus dem Schlummer zu wecken und einigermaßen zu bilden, reicht die — ohnehin bey weitem bekannteste — biblische Geschichte hin, und was in unsrer Zeit vorgeht oder sich unmittelbar vor derselben ereignet hat, lehrt sie das

Leben, die Ueberlieferung aus dem Munde der Väter und allenfalls die Lesung der Tageblätter. Da aber, wo etwas höhere Bildung, wie sie in unsern Bürgerschulen und in den mittleren Ständen überhaupt, erwartet und gefordert wird, da muß auch ein erweiterter und bestimmterer Plan im historischen Unterricht befolgt werden. Nur ist die Zeit für die meisten, nicht nur des weiblichen, sondern auch des männlichen Geschlechts, zu beengt, das Berufsleben, sobald es kein eigentlich wissenschaftliches werden soll, oder, wie bey den höchsten Ständen, ein ganz unabhängiges seyn kann, tritt so früh ein, daß es ganz zwecklos wäre, das ganze unermeßliche Gebiet der Geschichte mit ihnen auch nur flüchtig, und eben daher, ohne wahre Theilnahme erwecken zu können, zu durchlaufen. In den geschichtlichen Lehrstunden kann auch hier der verständige Lehrer kaum etwas anderes beabsichtigen, als durch eine sehr überlegte Auswahl des Denk- und Wissenswürdigsten, einzelne, vor allen merkwürdige, eingreifende, und ihrer Natur und ihrem Einfluß nach gewissermaßen unvergeßliche Thatsachen, mehr auf praktische Zwecke oder zur Verständigung über spätere Begebenheiten und das, was täglich um uns hervorgeht, hinzuarbeiten. Doch auch diese Auswahl von Geschichtskenntnissen muß stets planmäßig mitgetheilt werden, da Ordnung und Zusammenhang überhaupt die Seele alles Unterrichts ist. Sonst würde, was man Geschichtsvortrag nennt, bloß in ein buntes Gemisch oder eine Anekdotensammlung ausarten, wie man sie in sogenannten Lesebüchern in Menge findet. — Da endlich, wo die ganze Tendenz des Gesammtunterrichts auf eine wissenschaftliche Bildung angelegt ist, nimmt auch der geschichtliche einen höheren Charakter an, und erweitert selbst seine Gränzen zu dem Umfang einer eigentlichen Wissenschaft.

Anmerk. Ueber die Bestimmung und die Gränzen des historischen Unterrichts nach den verschiedenen Lehranstalten wird die folgende Abtheilung vom Schulwesen das Nähere enthalten.

81.
Historische Vorbereitung und Grundlage.

Aus dieser allgemeinen Andeutung des verschiedenen Unterrichtsbedürfnisses ergiebt sich zuvörderst, daß allerdings keiner, der überhaupt unterrichtet wird, ganz fremd mit dem bleiben sollte, was vor ihm gewesen ist. Nur der ganz Stumpfsinnige fragt nie nach dem Anfang seines Geschlechts und den Veränderungen und Wechseln, durch die es gegangen ist. Finden wir doch selbst bey rohen Völkern Sagen und Ueberlieferungen von dem Beginn des Menschengeschlechts. Mit einer Geschichtserzählung dieser Art hebt das älteste aller Bücher, und uns das heiligste an. Da es zugleich das allgemeinst verbreitetste ist, so ist in ihm gewissermaßen Allen ein geschichtlicher Anfangspunct des Elementarunterrichts gegeben, und in christlichen Schulen der erste Religionsunterricht selbst mit dem ersten geschichtlichen in Eins verschmolzen. So bleibe es! Denn es giebt kein Hülfsmittel von gleicher Brauchbarkeit, um die Jugend von der ersten Stufe der Cultur hinauf zu den höheren Stufen, aus dem Leben der Familie in das Leben der Völker zu führen, um sie mit dem Beginn aller menschlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Künste, Verbindungen, Verfassungen und Einrichtungen bekannt zu machen. Möge nur die gereifte Einsicht des Lehrers bey der ersten Behandlung dieser Bibelgeschichte, ohne ihn von der schönen kindlichen Einfachheit und Wahrheit in der Darstellung zu entfernen, seine Auswahl leiten, und den reichen Stoff, den jene Erzählungen nicht nur zu moralisch-religiösen Betrachtungen, sondern zu den allermannichfaltigsten lehrreichsten Bemerkungen liefern, benutzen lehren. [1]) Für künftige Studirende, auch wohl Kinder aus höher gebildeten Ständen, werden sich hieran auch Erzählungen aus der griechischen und römischen Heroenzeit, welche in einzelnen Zügen an das patriarchalische Zeitalter erinnern, zweckmäßig anschließen. [2]) Allgemeiner aber beschäftige man doch die Jugend, neben dem, was schon der geographische Unterricht

veranlassen wird, als Vorbereitung zur eigentlichen Geschichte, mit ausgesuchten Erzählungen von den merkwürdigsten Menschen, Ereignissen und Begebenheiten alter und neuer Zeit, die auf irgend eine Art für ihr Zeitalter wichtig und der Nachwelt unvergeßlich geworden sind.[3]) Sobald dieß indeß nicht bloß gelegentlich im Gespräch, sondern in eignen Lehrstunden geschieht, geschehe es wiederum planmäßig, folglich nach einer bestimmten, d. i. — da Zeitfolge und Gleichzeitigkeit Grundlage aller Geschichte ist — chronologisch-synchronistischen Ordnung, und mit steter Benennung der Zeit und des Orts, wohin der Name oder die Thatsache gehört. Hauptpersonen, Hauptbegebenheiten und Jahrzahlen müssen sich hier schon dem Gedächtniß unverlöschlich eindrücken. Sie müssen gleichsam die festen Puncte seyn, an die sich für alle Zeiten alles anknüpft, von denen alles aus- und auf die alles zurückgeht. Um dieß zu versinnlichen, werde schon in diesem Elementarcursus eine Zeittafel[4]) der Weltgeschichte mit bloßer Andeutung anfangs der Jahrtausende, dann der Jahrhunderte angelegt, in deren leer gelassene Räume nach und nach ein merkwürdiger Name nach dem andern, so wie man die Schüler damit bekannt gemacht hat, eingetragen wird, so daß sie sich mit dem Gedächtniß in gleichem Verhältniß fülle. Das Biographische, jedoch nur in großen oder charakteristischen Zügen, sey das Vorherrschende. Indeß werde dabey jeder Anlaß benutzt, so manches Andere von Völker- und Länderkunde, Sitten, Gebräuchen, Fortschritten und Cultur der Menschen, und was sonst in das Gebiet der Geschichte gehört, beyzubringen, da es ja ohnehin mit dem Leben der Einzelnen verwebt und unentbehrlich ist, um sie in der Individualität ihres Seyns und Wirkens darzustellen.

Anmerk. 1) Ueber die Behandlung der biblischen Geschichte s. m. das 9te Capitel. Wie sie zur Erweckung der Theilnahme an der Geschichte der Menschheit und als

Stoff mannichfacher Kenntnisse zu benutzen sey, darüber findet man lehrreiche Winke in F. Kohlrausch Handbuch für Lehrer zu des Bfs. Geschichten und Lehren der heiligen Schrift. Halle 1818.

2) Der Vorschlag, die Homerischen und ähnliche Sagen allgemein und, neben der Bibel, zur Grundlage des historischen Unterrichts zu machen, war die Folge einseitiger Ueberschätzung dessen, was man Griechheit nannte. Wer nicht überhaupt und auf die Dauer durch die Studien des Alterthums fortgebildet wird, kann schwerlich ein bleibendes Interesse daran nehmen. Einzelne Beyspiele, selbst aus dem weiblichen Geschlecht, beweisen hier nichts. Für künftige Studirende aber sind es zweckmäßige Vorbereitungen, zumal aus den Quellen selbst geschöpft und stellenweise mitgetheilt.

3) Biographieen und einzelne Thatsachen eignen sich allein für die Anfänger. Das Ganze des Zusammenhanges, der Begebenheiten, die Bildung und die Gestaltungen der Völker — was das letzte Resultat, eigentlich das Große in der Geschichte ist — wie vermöchten sie es zu fassen? Wenn sie erst einzelne Menschen interessiren, dann werden sie bald von mehreren und immer von mehreren wissen wollen. Man weiß, daß einer der größten Historiker unsrer Zeit, Johann v. Müller, die Geschichte so leidenschaftlich liebgewann, weil ihm sein Großvater von Kindheit an viel von den Burgemeistern seiner Vaterstadt erzählt hatte.

An Hülfsmitteln zu diesem Cursus kann es dem Lehrer nicht fehlen. Er darf ja nur aus den allgemeinen Werken das Zweckmäßigste ausheben. Die Beckersche Weltgeschichte für die Jugend, Arndt's Historische Charakterschilderungen, Seybold's und Penter's Historische Taschenbücher, Hörstel's Leben und Thaten merkwürdiger Menschen, Bauer's Historischer Bildersaal, die Beyspiele des Guten, eine Sammlung edler und schöner Handlungen aus der Welt- u. Menschengeschichte, Kraft's

Neuer Plutarch, Pflaum's Lebensbeschreibungen, Schlosser's Historischer Jugendfreund, Schulze Historischer Bildersaal, Wagenhuth Hist. Unterhaltungen, v. Franz Biographieen aus der allgem. Geschichte, und Robolsky Der Vorunterricht in der Geschichte, werden manchen Stoff liefern. Ein eigentliches Schulbuch für diesen biographischen Vorbereitungscursus, das die Unvergeßlichen und das Unvergeßliche aus der allgemeinen Weltgeschichte summarisch zusammenstellte, ist mir nicht bekannt.

4) Eine Zeittafel! So wollte es Schlözer, und was dieser in der Geschichte wollte, war gewiß das Rechte. Der große Historiker ließ sich ja selbst zu einer Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder herab. Einige Auswüchse darin muß man dem Originalkopf verzeihen. Er giebt darin eine Probe einer solchen Zeittafel, die er in die Urwelt, dunkle Welt, Vorwelt, Alte Welt, Mittelalter und Neue Welt theilt. Sie steht auch hinter seiner Weltgeschichte im Auszuge. Sie muß

a) auf einem so großen Regalbogen, wie man ihn nur bekommen kann, liniirt, und die einzelnen Felder müssen jahrtausend- oder auch jahrhundertweise mit verschiedenen sanften Farben illuminirt werden. Sie können heller werden, je mehr Licht in der Geschichte anbricht.

b) Anfangs wenig Namen; nach Verhältniß der Wichtigkeit der Zeit immer mehrere. Große Zwischenräume zwischen einem jeden.

c) Aus jedem Jahrhundert, vom 4ten Jahrtausend an, werden wenigstens einige Merkwürdigkeiten (Menschen, Begebenheiten, Erfindungen) genau bemerkt. Dieser Merksteine bediene man sich hernach oft, um Zeitalter zu bezeichnen, z. B. bald nach Solon — kurz vor Alexander — zugleich mit Karl d. G. — kurz vor der Entdeckung von Amerika — bald nach dem westphälischen Frieden; ꝛc.

d) So wie die Gedächtnißkenntnisse zunehmen, und man sicher ist, daß der Lehrling mit einem merkwürdigen Gegenstande bekannt geworden, wird der Name in die Zeittafel

eingetragen. Dieß kann am besten bey der Wiederholung geschehen.

Solche Zeittafeln sind für Gedächtniß und Imagination gerade das bey der Geschichte, was Karten bey der Geographie sind. Hier läßt man das Kind alle vorkommenden Länder, Flüsse und Oerter aufsuchen. Dort zeigt man ihm, wo der Mann, von dem die Rede, in welchem Jahrtausend, Jahrhunderte, ob über, ob neben, ob unter einem andern er zu finden ist.

82.

Allgemeine Weltgeschichte.

Diesen Vorbereitungen zum Geschichtsunterricht folge nun für Lehrlinge, welche einer höheren, wohl selbst wissenschaftlichen Bildung bestimmt und derselben fähig sind, die Gebildeten des andern Geschlechts nicht ausgeschlossen, die Anleitung zur Kenntniß der allgemeinen Geschichte, welche das ganze Gebiet des vielgestaltigen Lebens der merkwürdigsten Menschen und Völker überblicken läßt. (Universalgeschichte.) Von einer vorläufigen Uebersicht dieses Gebiets, durch genaues Bemerken der Hauptperioden, muß sie ausgehen. Diese müssen als ein festes Schema, wodurch man sich allein auf dem unermeßlichen Felde zurecht finden lernt, der Seele immer gegenwärtig seyn, daher dem Gedächtniß unverlierbar eingeprägt werden. Bey dem ersten Vortrag können durchaus nur die vornehmsten und einflußreichsten Begebenheiten ausgewählt, nur die denkwürdigsten Menschen hervorgehoben und durch gewisse Hauptnamen und Zeitbestimmungen vor dem Vergessen gesichert werden. Wenn man diesen Cursus, worin alle Ueberladung mit Namen und Jahrzahlen fehlerhaft ist, und dessen Entwurf bloß einer geographischen Generalkarte gleichen muß, geendigt, und so den Schüler mehr zum deutlichen Bewußtseyn gebracht hat, was Weltgeschichte und Studium derselben bedeuten wolle (wozu nach dem Verhältniß der Stunden, die man dazu aussetzt, ein bis anderthalb Jahre erforderlich seyn dürften), so könnte in Gelehrtenschulen als

Wiederholung und Ausfüllung ein mehr ausführlicher Vortrag eintreten, welcher über den ersten Entwurf wie über seinen Text commentirte, mehr in das Einzelne der Begebenheiten einginge, und am längsten bey dem verweilte, was theils für die fortschreitende Cultur der Menschheit, theils wegen seines Einflusses auf das Ganze, theils wegen seines Zusammenhanges mit der gegenwärtigen Lage der Völker am meisten der Aufmerksamkeit würdig ist.

Anmerk. 1) Der große Geschichtschreiber J. von Müller, Verfasser der classischen Schweizergeschichte, will keinesweges, wie manche Methodiker unsrer Zeit meinten, daß man mit der vaterländischen Geschichte anfangen müsse. „Die Geschichte der Schweizer lasse der Anfänger liegen! Hierzu ist noch Zeit. Wie verstände er sie! Er muß nothwendig mehr eine Ansicht von Universalhistorie haben.“ „Man unterscheide die Vorbereitung zur Geschichte und das tiefere Studium, das Gerüste und den Tempel selbst. — Man muß vor allen Dingen ein gutes, mit Chronologie und Geographie verbundenes System der Historie ins Gedächtniß fassen. Es ist sogar gut, von der Anwendung noch nicht viel zu sagen, es würde an dem nothwendigen trockenen Vorbereitungsstudium den Geschmack benehmen.“ Briefe an Bonstetten. (Werke, Theil XIV.) In Elementarschulen könnte man allenfalls analytisch zu Werke gehen.

2) Je weniger ein Lehrer noch selbst tief in das Geschichtsstudium eingedrungen ist, desto mehr sey er anfangs vor dem Gebrauch sehr bändereicher Werke gewarnt. Unter den kürzeren Handbüchern der Universalgeschichte sind am meisten zu empfehlen und, wiewohl in verschiedener Hinsicht, vorzüglich:

A. Für den Lehrer. Zur allgemeinen Uebersicht: Schlözer Weltgeschichte, 2 Thle. 3te Aufl. Gött. 1801. Ausführlichere Werke sind: C. D. Beck unvollendete Anleitung zur Welt- und Völkergeschichte rc., 4 Theile. Leip-

zig 1787—1807. J. A. Remer Handbuch der älteren, mittleren und neueren Geschichte, 3 Thle. 4te Aufl. Braunschweig 1802. J. G. Eichhorn Weltgeschichte, N. Aufl. 2 Thle. Göttingen 1818—20., und Dessen Geschichte der drey letzten Jahrh., N. Aufl. 6 Bde. Hannover 1817—18. v. Müller Vier und zwanzig Bücher Allgemeine Geschichten, besonders der Europäer, 3 Bde. N. Aufl. Tübingen 1817. K. H. L. Pölitz Weltgeschichte für gebildete Leser und Studirende, 4 Thle. 6te Aufl. Leipzig 1830. C. v. Rotteck Allgem. Geschichte, 9 Bde. 9te Aufl. Freyburg 1833. Galletti Kleine Weltgeschichte, 27 Thle. Gotha 1819. Historische Taschenbibliothek, von verschiedenen Verfassern, 20 Bände. Dresden 1826. ff.

B. Mehr für die Jugend:

a) Zum eignen Nachlesen, Excerpiren, &c.: *Becker (bey aller Ungleichheit in der Ausführung im Ganzen geistvolle und unterhaltende) Weltgeschichte für die Jugend, 6te verb. Ausg. mit den Fortsetzungen von J. G. Woltmann und K. A. Menzel, 14 Theile. Berlin 1831., und die Weltgeschichte für die Jugend &c. von C. Stein. Berlin 1818. Schröckh Allgem. Weltgeschichte, herausgegeben von Pölitz, 4 Thle. Leipzig 1810—16. Löhr Größere Weltgeschichte, 2 Thle. Leipzig 1811. Gödicke Weltgeschichte, 3 Thle. Berlin 1814. 1815. Hold Die Weltgeschichte für die Jugend. Leipzig 1818. Jerrer Die Weltgeschichte für Kinder, 2 Bde. 4te Aufl. Nürnberg 1832. Petiscus Allgem. Weltgeschichte, 2 Thle. Berlin 1822. Desselben Hauptbegebenheiten. Berlin 1835. Nösselt Lehrbuch der Weltgeschichte, 3 Thle. 4te Aufl. Bresl. 1833.

b) Als Leitfaden des Unterrichts:

aa) In Elementarschulen: (Schlözer) Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder, 2 Theile, 6te Aufl. Göttingen 1806., und das nach Anleitung derselben bearbeitete Welthistorische Lesebuch. Hildesh. 1801.

bb) In Bürger- und Realschulen: Bredow Merkwürdige Begebenheiten der allgem. Weltgeschichte, 18te Aufl. Altona 1831. Es bildet den Leitfaden zu Desselben Umständlicher Erzählung der wichtigsten Begebenheiten aus der allgem. Weltgeschichte, 10te Aufl. Altona 1829. Eben so verhalten sich Schrödter Grundlinien einer Welt- und Staatengeschichte, Hamburg 1798., und Dessen Allgem. Weltgeschichte nach ihrem gemeinnützigen Inhalte, Altona 1799., so wie Dolz Leitfaden zum Unterricht in der allgem. Menschengeschichte, 6te Aufl. Leipzig 1819., und Desselben Abriß der allgem. Menschen- und Völkergeschichte, 3 Thle. Leipzig 1812. Nachtrag: Die neuesten Ereignisse von 1812—20. Ferner: Löhr Kleine Weltgeschichte. Leipzig 1811. Pölitz Weltgeschichte für Real- u. Bürgerschulen, 4te Aufl. Leipzig 1826. Stein Allgem. Weltgeschichte. Berlin 1818. Desselben Abriß der allgem. Weltgeschichte, als Leitfaden beym Ersten Unterricht in der Geschichte. Berlin 1823. Brand Allgem. Weltgeschichte für Realschulen, 2te Aufl. Frankfurt 1825. Böttiger Die Allgem. Geschichte für Schule und Haus, 2te Aufl. Erlangen 1826. Nösselt Weltgeschichte für Bürgerschulen, 2te Aufl. Leipz. 1834. Desselben Kleine Weltgeschichte für Töchterschulen. Breslau 1823. Daniel Kurze Uebersicht der Geschichte für die Jugend. Potsdam 1818. Cammerer Grundriß der allgem. Weltgeschichte, 6te Aufl. Kempten 1834. Volger Leitfaden beym ersten Unterricht in der Geschichte. Hannover 1832. Tetzner Leitfaden für den Unterricht in der allgem. Geschichte. Leipzig 1832.

Die Werke von v. Baczko Lehrbuch der Welt- u. Menschengeschichte, 2 Thle. Königsberg 1803., von Maier Allgem. Weltgesch., 4 Thle. Frankfurt 1812., von Nieräse Leitfaden der Weltgesch. für Schulen, 2 Theile. Berlin 1814. 15., von Blech Lehrbuch der allgem. Weltgesch. für höhere und niedere Schulen, 2 Thle. Königsberg 1808.,

so wie Curas Einleitung zur Universalhistorie, umgearb. u. berichtigt von Schröckh, und fortgesetzt von Pölitz. Berlin 1816. Curtius Grundriß der Universalhistorie. Marburg 1819. Arnold Leitfaden beym Geschichtsunterricht auf Schulen, 1ster u. 2ter Curs. Geschichte und Erdbeschreibung des Alterthums, des Mittelalters und der neuern Zeit. Gotha 1820. 21. Hänle Ausführliche Vorbereitung zur Weltgeschichte, 2 Theile. Halle 1821., und Desselben Erster Unterricht in der Weltgeschichte. Frankf. 1823., sind mir nur dem Namen nach bekannt.

cc) In Gelehrtenschulen: Schröckh Lehrbuch der allgem. Weltgeschichte, 6te Aufl. Berlin 1795. Günther Abriß der allgem. Geschichte. Grundlage für den universalhistorischen Unterricht auf Gymnasien. Helmst. 1823. Galetti Elementarbuch für den ersten Schulunterricht in der Geschichtskunde, 6te Aufl. Gotha 1824. Desselben Lehrbücher der älteren — der europäischen — der deutschen Staatengeschichte. *Remer Lehrbuch der allgem. Geschichte für Akademieen und Gymnasien. Halle 1812. C. T. H. Roth Lehrbuch der Geschichte für die obern Classen gelehrter Schulen, 2 Thle. 2te Aufl. Gießen 1821. Wedekind Handbuch der Welt- und Völkergeschichte. N. Ausg. Lüneburg 1820. Gedicke Die wichtigsten Begebenheiten aus der allgem. Weltgeschichte (für die untersten Classen der Gymnasien). Glogau 1824. Stüve Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte, 4te Auflage. Jena 1833. Wachler Lehrbuch der Geschichte, 5te Aufl. Breslau 1833. Dresch Allgem. Geschichte, 3 Thle. 2te Aufl. Weimar 1824. Junker Leitfaden bey Vorträgen der Geschichte in den obern Classen der Gymnasien. Leipzig 1823. Pölitz Kleine Weltgeschichte für höhere Lehranstalten, 7te Aufl. Leipzig 1834. Volger Abriß der allgem. Weltgeschichte für Gymnasien. Hannover 1833. *Haacke Lehrbuch der Staatengeschichte für obere Classen der Gymnasien. Th. 1. Alte Geschichte, 5te Aufl. Stendal 1834. Th. 2. Mittlere

und Neuere Geschichte, 4te Aufl, Stendal 1831. Welter Lehrbuch der Weltgeschichte, 3 Thle. Münster 1831. Ellendt Lehrbuch der Geschichte für obere Classen der Gymnasien, 2te Aufl. Königsb. 1834. *Schmidt Grundriß der allgem. Geschichte, 3 Thle. Berlin 1832. 33.

3) Tabellarische Uebersichten der Geschichte: Hübler Synchr. Tabellen zu der Völkergesch., 6 Taf., 3te Aufl. Freyb. 1802., u. Desselben Synchr. Tafeln über die neuere Gesch. der europ. Reiche, 2 Taf. Freyberg 1804. Remer Tabell. Uebersicht der allg. Gesch., 1 Tafel. Braunschw. 1804. Bredow Weltgesch. in 3 Tabellen, 7te Aufl. Altona 1829. Dessen Weltgesch. in Tabellen, nebst einer tabell. Uebersicht der Literärgeschichte, 5te Ausg. Altona 1821. Kohlrausch Chronol. Abriß der Weltgesch., 9te Aufl. Elberf. 1832., wozu der Kleine hist. Atlas von Möller gehört, Elberf. 1825. A. Arnold Synchr. Uebersicht d. Weltgesch., 2 illum. Bl. Gotha 1819. Wachsmuth Geogr. u. hist. Tabell. Magdeb. 1811. Kruse Tabellen zur Uebersicht d. Gesch. aller europ. Länder von ihrer ersten Bevölkerung bis 1816., 4 Lief. N. Aufl. Halle 1822., in Verbindung mit einem Historischen Atlas, 4 Lief. N. Aufl. Halle 1822., worin der Stand der polit. Geographie von Jahrh. zu Jahrh. durch die Karten anschaulich gemacht wird, womit F. R. Ricklef Darstellung der Menschengeschichte mit Beziehung auf Kruse Historischen Atlas, 2 Bände, Oldenb. 1806 — 14., zu vergleichen ist. Pischon Die Weltgeschichte, von Anfang bis zur neuesten Zeit in gleichzeitigen Tafeln. Berlin 1825. Wiecke Die wichtigsten Begebenheiten aus der Weltgeschichte in einer tabellarischen Uebersicht. Glogau 1825.

Ein sinnreicher Versuch, das Entstehen der Völker und Reiche und ihre frühere oder spätere Verschmelzung sinnlich darzustellen, ist F. Strass Strom der Zeiten, oder Darstellung der Weltgeschichte von den ältesten Zeiten (unter dem Bilde eines vielarmigen Stroms) bis zu Ende des 18ten Jahrhunderts, Berlin 1802., wozu neuerlich Desselben Ur-

Ursprung und Wachsthum der Preußischen Staaten, Berlin 1818., unter eben diesem Bilde gekommen ist.

83.

Specialgeschichte. Griechische und römische.

Welche einzelne Völker, nach der Vollendung der Universalgeschichte, der Unterricht specieller zu behandeln habe, entscheidet sich durch die fernere Bestimmung der Lernenden. Ist von einer gelehrten Bildung die Rede, so ist es die Geschichte der beiden wichtigsten Völker des Alterthums, der Griechen und Römer, welcher um so mehr eine genaue Geographie und Chorographie zum Grunde liegen muß, da die neuere Geographie der von ihnen vormals bewohnten und beherrschten Länder, zum Theil selbst den Benennungen nach, eine ganz andere ist, ohne richtige Vorstellung der Schauplätze der Begebenheiten aber gar keine klare Vorstellung ihrer selbst erlangt wird. Am zweckmäßigsten könnte es allerdings scheinen, diesen Theil der Geschichte aus den Quellen selbst schöpfen zu lassen, wenn man voraussetzen dürfte, daß die Schüler zu der Zeit, wo dieser Cursus eintritt, eben so fertig den Herodot, Thucydides, Xenophon, Polybius, Tacitus, Livius, Sallust, als allenfalls den Nepos, Justin und Julius Cäsar lesen könnten. So weit es möglich ist, lasse man sie, wenigstens zur Vorbereitung oder Wiederholung, Blicke in diese Schriftsteller thun. Uebrigens sey der Vortrag durchaus ein lebendiges Gemählde des inneren wie des äußeren Lebens dieser großen Nationen, wovon die Universalgeschichte doch nur die allgemeinen Züge angeben konnte. Auch hier bleibt die Hauptsache, mehr mit dem Geist des Handelns und Wirkens ihrer großen Männer und dem inneren und äußeren Leben des Volks bekannt zu machen, als mit allen Einzelnheiten das Gedächtniß zu überladen.

Anmerk. Hülfsmittel für den Lehrer und die Lernenden sind:

1) Zur Kenntniß der alten Geographie für die Lehrer, — außer dem bekannten größeren Werke: Orbis antiquus, von Cellarius nach Schwarz Ausgabe, und der immer noch brauchbaren Italia antiqua Cluveri —: J. B. d'Anville Handbuch der alten Erdbeschreibung, Nürnb. 1796, nebst dem Atlas von 12 Karten, 1784. C. Mannert Geographie der Griechen u. Römer, 10 Thle. Leipz. 1799—1825. F. A. Ukert Geographie der Griechen und Römer bis auf Ptolemäus, 3 Theile, mit Karten. Weimar 1816. Sickler Handbuch der alten Geographie, 2te Aufl. Cassel 1833., und Schirlitz Handbuch der alten Geographie. Halle 1822. Für die Schüler dienen die Auszüge: Sickler Leitfaden zum Unterricht in der alten Geographie. Cassel 1826. Schirlitz Leitfaden der alten Geographie. Halle 1833., und *Schröder* Conspectus chorograph. Sund. 1831. *Reichardi* Orbis terrarum antiquus. Norimb. 1822., u. der in us. juv. Norimb. 1830. Graff Schulatlas der alten Geographie in 15 Blätt. Halle 1832. Kruse Generalkarte von Alt-Griechenland. Leipzig 1823. Ottfr. Müller Karten von Griechenland in 2 Blättern. Breslau 1831.

2) Zur alten Geschichte. Aus den griechischen und römischen Classikern haben Neuere fortlaufende Erzählungen, theils der ganzen, theils einzelner Partieen der Geschichte gebildet, namentlich: *J. G. Eichhorn* Antiqua historia ex ipsis veterum scriptorum graecorum narrationibus contexta, 4 Tom. Lips. 1811—13.; e latinorum script. narrat., 2 Tom. Gotting. 1811. *G. Sibelis* Hellenica. Lips. 1803. Jacobs im 2ten u. 3ten Cursus des griechischen Lesebuchs, und *Schirlitz* Historia Romana ad pugnam usque Actiacam, Halae 1834., und dürfte es den Schülern sehr förderlich seyn, ihnen diese und ähnliche Schriften zur cursorischen Privatlectüre zu empfehlen.

Unter den Neueren nennen wir: Heeren Handbuch der Geschichte der Staaten des Alterthums, 5te Aufl. Göttingen 1828., nebst Dessen so wichtigen Ideen über Politik und Handel der alten Völker, 3 Thle. 4te Aufl. Göttingen 1824—1826. Bredow Handbuch der alten Geschichte, 5te Ausg. von Kunisch. Altona 1825. Luden Allgem. Geschichte der Völker u. Staaten des Alterthums, 3te Aufl. Jena 1824. K. Mannert Handbuch der alten Geschichte, aus den Quellen bearbeitet. Berlin 1818. Straß Alte Geschichte. Jena 1830. Schlosser Universalhist. Uebersicht der Geschichte der alten Welt und ihrer Cultur. Frankf. 1826—27. Lorentz Grundzüge zu Vorträgen über die Gesch. der Völker u. Staaten des Alterthums. Leipzig 1833. Pischon Lehrb. der allgem. Gesch., Th. 1. Alterthum. Berl. 1833. Ellendt Lehrbuch der Geschichte. Königsb. 1834.

Für die griechische Geschichte im Besondern: Goldsmith Geschichte der Griechen, übersetzt von Beck, 2 Thle. 2te Aufl. Leipzig 1806. Gillies Geschichte des alten Griechenlands, übersetzt von Beck, 4 Bände. Leipzig 1787—1797. Mitford Geschichte der Griechen. Eine freye Uebersetzung von Eichstädt, 6 Bände. Leipzig 1802. ff. Zinkeisen Geschichte Griechenlands, Th. 1. Leipzig 1832. Plaß Geschichte Griechenlands, 3 Bde. Leipzig 1831—34. und die Specialschriften: O. Müller Geschichte hellenischer Stämme und Städte, 3 Bde. Breslau 1820—24. Manso Sparta, 3 Bände. Leipzig 1800—1805., so wie die auf Alterthümer bezüglichen Schriften, namentlich: Böckh Staatshaushaltung. Berlin 1817. C. Fr. Hermann Lehrbuch der griech. Staatsalterthümer. Heidelberg 1831., und Wachsmuth Hellenische Alterthumskunde. Halle 1826—30.

Für die römische Geschichte im Besondern: Goldsmith Geschichte der Römer, aus dem Engl. von Kosegarten, 4 Thle. Leipzig 1802. Ferguson Geschichte des Fortgangs und Untergangs des röm. Reichs, übers. von

15*

Beck, 3 Bde. Leipzig 1784—85. Gibbon Geschichte des Verfalls des röm. Reichs, aus dem Engl. von Wenk, Schreiber, Beck, 19 Bände. Leipzig 1805. ff. Niebuhr Röm. Geschichte, 3te Aufl. 3 Thle. Berlin 1832. ff. Fiedler Geschichte des röm. Staats und Volks, 2te Aufl. Leipzig 1832., so wie das bekannte antiquarische Werk: Adam Röm. Alterth., herausgeg. von Meyer.

84.

Specialgeschichte.

Deutsche. — Geschichte der europäischen Staaten.

Ein ganz allgemeines Interesse sollte billig die deutsche als die Geschichte des Vaterlandes haben. Nur ist sie auch recht national zu behandeln, um auch auf diesem Wege Achtung und Liebe gegen das Volk, dem wir angehören, zu erwecken und zu nähren. Der Grad der Ausführlichkeit bestimmt sich wiederum nach der Beschaffenheit der Schüler und selbst des Geschlechts. Die deutsche Geschichte, besonders als Reichsgeschichte, hat Particeen, welche der Jugend weder recht verständlich gemacht werden, noch Theilnahme erwecken können. Sie hat auch unfruchtbare Abschnitte, die man schnell durcheilen kann. Darum sey sie gerade für den Schulzweck eben so wohl Cultur= als bloße Regentengeschichte. Vor allem spare man sich Zeit, um über die großen Begebenheiten, welche unser Volk in der Vorzeit, und vor allem in unsern Tagen, verherrlicht haben, nicht zu flüchtig weggehen zu dürfen. — Die europäische Staatengeschichte kann in einem vollständigen Lehrcursus nur in Gelehrtenschulen eine Stelle finden. Für die meisten reicht das, was die Universalgeschichte davon enthalten muß, hin. Auch ist gerade hier das Maaßhalten um so nöthiger, weil die früheren Epochen in der Geschichte jedes einzelnen europäischen Volks, wenn sie auch nicht ganz dunkel oder ungewiß sind, doch bey der ungeheuern und täglich anschwellenden Masse der Begebenheiten, zu wenig Interesse haben. Daher müßte man vorzüglich von dem Zeitpuncte an ausführlicher werden, wo

jeder Staat eine höhere Bedeutsamkeit und einen größeren Einfluß auf das gesammte europäische Staatensystem gewinnt.

Anmerk. 1) Hülfsmittel zur deutschen Geschichte sind: Galletti Geschichte Deutschlands, 10 Bde. Halle 1787 — 1796. Heinrich Deutsche Reichsgeschichte, 9 Thle. Leipzig 1787 — 1805. Schmidt Geschichte der Deutschen, mit den Fortsetzungen von Milbiller und von Dresch, 19 Bände. Ulm 1785 — 1825. Menzel Geschichte der Deutschen, 8 Bde. Breslau 1815 — 23. Luden Geschichte des deutschen Volks, bis jetzt 8 Bände. Gotha 1825 — 33. *Pfister Geschichte der Deutschen, bis jetzt 4 Bde. Hamb. 1829 — 33. *Eichhorn Deutsche Reichs- u. Rechtsgeschichte, 4 Bde. 3te Aufl. Gött. 1821 — 23. Die vorzüglichsten Specialschriften sind: v. Raumer Hohenstaufen, 6 Bde. Leipzig 1823 — 25. Stenzel Geschichte der fränk. Kaiser. Leipzig 1827. Als Schulbuch empfehle ich unter der großen Masse für niedere Schulen: Liebler Die deutsche Gesch., 5te Aufl. Mannh. 1832., und für höhere Schulen: Böttiger Die deutsche Gesch. für Gymnasien u. Schulen, 3te Aufl. Erlangen 1831. Schmitthenner Geschichte der Deutschen für höhere Unterrichtsanstalten. Herb. 1824., auch Lorentz Handbuch der deutschen Gesch. Halle 1830. Als gute Lesebücher dienen: Kohlrausch Die deutsche Gesch. für Schulen, 10te Aufl. Elberf. 1833., besonders aber W. Menzel Geschichte der Deutschen bis auf die neuesten Tage, 2te Aufl. Stuttg. u. Tübing. 1834., so wie die freylich schon etwas veralteten Biographieen: Schirach Biographieen der Deutschen, 6 Theile. Halle 1770 — 74. Leben u. Bildnisse großer Deutschen, 5 Bde. 1786. Pantheon der Deutschen, 3 Bände. Chemnitz 1794., und C. Niemeyer Deutscher Plutarch, 2te umgearb. Aufl., 4 Abtheil. Halle 1822 — 24.

2) Hülfsquellen für die Geschichte europäischer Staaten: Geschichte der europ. Staaten von Heeren und Ukert, bis jetzt 9 Liefer. oder 19 Bände. Hamburg

1829—34. Sie umfaßt, außer der bereits angeführten Geschichte der Deutschen von Pfister, bis jetzt: Lembke Geschichte von Spanien, 1ster Bd. Hamb. 1831. Leo Gesch. der ital. Staaten, 5 Bde. Hamb. 1829. ff. von Kampen Geschichte der Niederlande, 2 Bde. Hamb. 1831. ff. Geijer Geschichte Schwedens, übers. von Leffler, 2 Bde. Hamburg 1832. Strahl Geschichte des russischen Staats, 1ster Bd. Hamburg 1832. Lappenberg Geschichte von England, 1ster Bd. Hamb. 1834. Stenzel Geschichte der preuß. Monarchie, bis jetzt 1 Bd. Hamb. 1830. Böttiger Geschichte Sachsens, 2 Bde. Hamburg 1830. 31. Außerdem sind als Hauptschriften zu nennen: Karamsin Geschichte des russischen Reichs, 11 Bände. Riga u. Leipzig 1820—1833. v. Hammer Geschichte des osmanischen Reichs, sowohl die größere Ausgabe in 9 Bänden, Pesth 1827—1833., als die kleinere 2te Ausg. in 4 Bänden, Pesth 1834. Joh. Graf Mailath Geschichte von Oestreich, 1ster Band. Hamburg 1834. Manso Geschichte des preuß. Staats vom Hubertsb. Frieden bis 1815, 3 Bde. Frankf. 1819—21. Voigt Geschichte Preußens, 6 Bde. Königsberg 1826. Helwing Geschichte des preußischen Staats, bis jetzt 2 Bde. Lemgo 1833. Ferner: Raumer Geschichte der drey letzten Jahrhunderte, bis jetzt 4 Bände. Leipzig 1832. ff., und über das 19te Jahrh. Bredow Chronik des 19ten Jahrh. bis zum Jahre 1832., fortges. von Venturini. Altona 1805. ff. Weniger umfangreiche, aber sehr brauchbare Werke sind: Heeren Handbuch des europäischen Staatensystems von der Entdeckung beider Indien bis zum französischen Kaiserthum, 2 Thle. 4te Ausg. Götting. 1822. Galletti Lehrbuch der europ. Staatengeschichte. Gotha 1815. Spittler Entwurf der Geschichte der europ. Staaten, fortgesetzt von Sartorius, 2 Thle. Berlin 1823. Meusel Anleitung zur Kenntniß der europ. Staatengeschichte. Leipzig 1816. Woltmann (unvollendete) Geschichte der europ. Staaten, 2 Thle. Berl. 1799. ff.

Genealogische Tabellen zur Erläuterung der europ. Staatengeschichte lieferte Voigtel, 2 Thle. Halle 1811. u. 1829.

85.

Allgemeine Cultur- und Literaturgeschichte.

Kann der historische Unterricht in Gelehrtenschulen bis zur letzten Stufe durchgeführt, oder auch wohl neben den bisher beschriebenen Cursen noch etwas Zeit dafür gewonnen werden, so würde eine gedrängte Uebersicht des Ganges der geistigen Cultur des menschlichen Geschlechts, eine Darstellung des Edelsten und Unvergänglichsten, was die Menschen hervorgebracht, und wie dasselbe, selbst durch das, was aller Humanität widersprechend nur zerstörend und vernichtend schien, gefördert sey, den reichsten Stoff liefern. Und nicht nur den reichsten, sondern zugleich durch denselben den herrlichsten Inhalt aller Geschichte, — die Geschichte aller wichtigen, das Leben immer zu neuen Thätigkeiten erweckenden und bildenden Erfindungen, den Anfang und den Fortgang aller Wissenschaft und Kunst; den Ursprung der mannichfaltigen Formen und Verfassungen der bürgerlichen Gesellschaft; die großen Ideen, welche, ausgesprochen durch das lebendige Wort, oder niedergelegt in unsterblichen Geisteswerken, ganze Generationen und Nationen umgestaltet und auf den Gipfel des Ruhms gestellt haben; endlich Namen und Verdienste der Unvergeßlichen unseres Geschlechts, die, wenn auch noch so verschieden in der Art ihrer Wirksamkeit, wie Heroen in ihrem Zeitalter hervorgeragt haben. Eine solche Geschichte der Menschheit, die wenigstens in ihrer ersten Behandlung für die Jugend nur einfach und frey von allen Hypothesen bleiben muß, kann zugleich als eine allgemeine Wiederholung der Universalgeschichte betrachtet werden. Wollte man sie mehr auf literarische Cultur beschränken, so würde sie ebenfalls in den letzten Schulcursus gehören, und man müßte dabey nur verhüten, daß

sie nicht zu sehr einer eigentlichen Gelehrtenhistorie, wie sie auf Universitäten gelehrt wird oder gelehrt werden sollte, gleiche, sondern nur den Grund dazu legte, oder vielmehr aus den bisherigen Geschichtscursen aushöbe, was gerade hierauf Beziehung hat. Denn sehr viele Namen und Sachen müssen aus früherem Unterricht schon im Gedächtniß geblieben seyn. Die specielle Literaturgeschichte der Griechen, der Römer und der Deutschen macht am natürlichsten einen Theil der humanistischen Studien und des deutschen Sprachunterrichts aus, und wird daher unten (C. 7. u. 8.) noch besonders genannt werden.

Anmerk. 1) Eine geistvolle und im rechten Sinn pragmatische Behandlung der ganzen Geschichte in allen Cursen würde beynahe einen besondern Vortrag der allgemeinen und besondern Culturgeschichte entbehrlich machen. Jene läßt sich aber nicht von allen, selbst in anderer Hinsicht brauchbaren Lehrern erwarten, und so lernt wirklich mancher Jüngling erst dann, wenn ihm etwa in der höchsten Classe ein solcher Lehrer wird, das Herrlichste im Studium der Geschichte kennen; er wird dann erst für sie begeistert, wenn er ihren Geist von den Buchstaben unterscheiden lernt. Findet sich weder Zeit noch Lehrer, so kann ihm auch das Lesen einiger recht vorzüglichen Schriften dieser Art die Entbehrung ersetzen.

2) Als literarische Hülfsmittel heben wir folgende aus:

A. Für Geschichte der Menschheit und ihrer Cultur sind für den Lehrer, späterhin auch wohl für den gereiften Jüngling, Hauptwerke: *J. Iselin Ueber die Geschichte der Menschheit, 5te Ausg. Basel 1786. *Herder Ideen zur Philosophie der Gesch. der Menschheit, 4 Thle. Riga 1784—92., neu von H. Luden 1821., und in Herder's Werken, 1ster—7ter Th., noch mehrere dahin gehörige kleine Schriften. H. Home's Versuche über die Geschichte der Menschheit, übersetzt von Klausing. Leipzig 1783. Sodann: J. Jenisch Universalhistorischer Ueber-

blick der Entwickelung des Menschengeschlechts als eines sich fortbildenden Ganzen der Philosophie und Culturgeschichte, 2 Bände. Berlin 1801. J. G. Gruber Geschichte des menschlichen Geschlechts aus dem Gesichtspuncte der Humanität, 2 Bände. Leipzig 1807. J. C. Adelung Versuch einer Geschichte der Cultur des menschlichen Geschlechts, Leipzig 1802. Schätzbare Beyträge liefert auch F. Meyer Zur Culturgeschichte der Völker, 2 Bde. Leipzig 1798. ff., und Carus Ideen zur Geschichte der Menschheit. Leipzig 1809.

B. Für allgemeine Literärgeschichte. Außer dem älteren Heumannischen Conspectus reipubl. literariae nach Eyring's Ausgabe von 1791, worüber K. J. Bouginé's Handbuch der allgemeinen Literargeschichte nach Heumann, 6 Bände, 1789. ff., ein compilirender Commentar ist —: J. G. Meusel Leitfaden zur Geschichte der Gelehrsamkeit, 3 Thle. Leipzig 1799. J. G. Eichhorn Geschichte der Literatur von ihrem Anfange bis auf die neuesten Zeiten, 6 Bde. Göttingen 1805—12. L. Wachler Handbuch der Geschichte der Literatur, 2te Umarb. Leipzig 1823., 3te Umarb. Leipz. 1833., 4 Thle., und Desselben Lehrbuch der Geschichte der Literatur. Leipzig 1830. Als kleines Compendium P. J. Bruns Allgem. Literärgeschichte. Helmst. 1804. Bredow Literärgeschichte in Tabellen, 3te Aufl. Altona 1810.

Die besondern Hülfsmittel zur classischen und deutschen Literatur s. m. im 7ten und 8ten Cap.

86.

Allgemeine methodologische Bemerkungen über den historischen Unterricht.

1) Geschichte als Gedächtnißsache.

Wer die Jugend so mit der Geschichte bekannt machen will, wie es die Vortrefflichkeit der Wissenschaft verdient, darf überhaupt einen dreyfachen Zweck nie aus den Augen verlieren, muß vielmehr in seinem Vortrage so viel als möglich

immer gleichmäßig darauf hinwirken. Es machen nämlich Gedächtniß, Verstand und Gemüth gleiche Ansprüche an den Geschichtslehrer. Nur durch harmonische Cultur dieser Kräfte bekommen historische Kenntnisse ihren ganzen Werth; nur durch sie wird Geschichte ein eigentliches Bildungsmittel zur Humanität. Hierauf gründen sich folgende einzelne Gesetze der Methodik. Da 1) die Geschichte aus einer unendlichen Menge von Thatsachen, die sich in der Zeit begeben haben, besteht, so müssen diese allerdings, ehe sie ein Gegenstand der Reflexion werden können, zuerst gemerkt, folglich dem Gedächtniß übergeben werden. Da nun die Kraft desselben beschränkt ist, die Materialien aber, die es noch außer den historischen aufbewahren soll, unzählbar sind, so beobachte der Lehrer überall das Gesetz der Sparsamkeit, durch eine recht überlegte Auswahl und Absonderung des Nothwendigen und Unentbehrlichen, des Wichtigsten und Wissenswürdigsten. Alles ohnehin Ungewisse, Unsichere, bloß Hypothetische oder doch Gleichgültige bleibe aus dem früheren Unterricht ganz weg. Der Lehrer mache sich bey Zeiten einen Ueberschlag der Zeit, innerhalb welcher er den genau abgesteckten Kreis durchlaufen haben muß, um sich nicht gleich anfangs in Weitläufigkeiten zu verlieren, und am Ende das Wichtigere zu kurz zu behandeln.[1]) 2) Er benutze alle Hülfsmittel, um das Gedächtniß seiner Schüler zu unterstützen, theils die allgemeineren, auf welche sich schon die alte Methode recht gut verstand, theils solche, die sich unmittelbar auf den Gegenstand beziehen, wozu vor allen chronologische und synchronistische Zeittafeln gehören, die beständig zur Hand oder vor den Augen der Schüler seyn müssen, und wobey man billig, anfangs wenigstens, dieselben Zeitbestimmungen beybehalten sollte, damit Verwirrung verhütet werde.[2]) Nicht minder sind sinnliche Darstellungen der Begebenheiten in guten Kupfern in so fern ein treffliches Hülfsmittel für das Gedächtniß, als sie der Phantasie ein Bild geben, woran sich die Erinnerung leicht anschließt, wie sich

denn auch an Bildnisse merkwürdiger Personen die Geschichte ihres Lebens leicht anknüpft.[3]) Endlich ermüde man 3) nicht im Wiederholen der früher abgehandelten Perioden, damit sich das Neue fester an das Alte anschließen könne.[4]) Auch schriftliche Wiederholungen, Auszüge aus historischen Schriften, historische Tabellen befördern die gründliche Kenntniß und prägen die Begebenheiten tiefer ein.[5])

Anmerk. 1) Wenn es gleich scheint, als könne ein Lehrer, der wenig Geschichte weiß, durch fleißige Benutzung der Quellen sie dennoch nützlich vortragen, und dürfe seinen Schülern nur um einige Schritte voran seyn; so zeigt sich doch schon darin der Nachtheil eigner Unbekanntschaft und des erst Lernens während des Lehrens, daß gar kein richtiges Verhältniß zwischen dem Wichtigen und Unwichtigen getroffen, gewöhnlich mit der größten Weitläufigkeit angefangen, und wenn nun die Zeit drängt, entweder in der Mitte abgebrochen oder das Interessanteste am kürzesten abgehandelt wird. Kommt jemand gleichwohl versäumt, neu und fremd zum Geschichtsvortrag, so sollte er das ganze Pensum wenigstens einmal in einem kürzeren Lehrbuch durchlesen, um eine Uebersicht zu bekommen, und darnach einen Ueberschlag machen zu können. Dann würden, besonders auf Schulen, nicht so viele Schüler klagen müssen, daß sie von Allem nur den Anfang gehört hätten. Man würde nicht ohne Maaß bey den fabelhaften Perioden, womit fast jede Geschichte anfängt, verweilen, nicht das Gedächtniß mit längst verschollenen Regentennamen beschweren, endlich nicht vergessen, daß man nothwendig bey jeder Geschichtsperiode das Früheste abkürzen müsse, da die neueste Zeit den Stoff so unendlich vermehrt hat, daß jetzt Decennien fast reicher sind, als viele frühere Jahrhunderte.

2) So wenig Reiz an sich das Studium der Chronologie hat, und so Manches in der Wissenschaft noch schwankend ist; so ist es doch nothwendig, daß die Jugend das Allgemeinste davon bey Zeiten erlerne, die Hauptbegebenheiten

auch nach den Jahren zu bestimmen, späterhin auch die nationalen Aeren zu vergleichen wisse. So unbequem die Rechnung nach Weltjahren (von der Schöpfung an), und so gewiß sie falsch ist, so muß sie doch der junge Historiker kennen, da sich ihrer so viele Schriftsteller bedienen. Im ersten Vortrag der Geschichte thut man übrigens am besten, wenn man von der christlichen Zeitrechnung ausgeht, und von da zurückzählt, da sich alle Rechnungsarten mit dieser am leichtesten vergleichen lassen, man auch kleinere und leichtere Zahlen erhält. Bis auf Cyrus ist ohnehin fast alles unsicher, und man muß sich vor dieser Zeit begnügen, nur die wichtigsten Begebenheiten und Personen ungefähr chronologisch zu bestimmen. Ueberhaupt ist es im Allgemeinen hinreichend, wenn der Schüler bestimmen kann, in welchem Jahrhundert, und in welchem Viertel desselben, ob im ersten, zweyten, dritten oder vierten, sich eine Begebenheit zutrug. Zu viele Jahrzahlen verwirren, und gehen wieder verloren, so mühsam sie auch erlernt sind. Vorzüglich kommt auch der Synchronismus dem Gedächtniß durch die Ideenvergesellschaftung zu statten, und eine recht sichere Notiz erinnert fast unwillkührlich an die andere.

Als Erleichterungsmittel der Chronologie schlägt Schlözer Folgendes vor:

1) Die illuminirten Zeittafeln, s. was oben S. 218. darüber bemerkt ist.

2) Den Realzusammenhang. (Hippokrates lebte zur Zeit des peloponnesischen Krieges; denn die Athener setzten ihm eine Ehrensäule für seine Dienste während der Pest. Euripides wurde bey der Ankunft des Xerxes in Euripus gebohren.)

3) Wo Zahlen nothwendig sind, wähle man

a) kürzere Zahlen. Dieß wird schon erlangt, wenn man immer rückwärts von Chr. Geburt zählt.

b) Ein Dutzend leichte Zahlen; gleichsam als Gränzsteine. 222 Hannibal. 333 Alexander. 444 Herodot. 555 Cyrus. 777 die Olympiaden werden sicher. 888 Sardanapal. Lykurg. Erbauung von Karthago. Ungefähr 150 Jahrzahlen seyen hinreichend, das allgemeine

Fachwerk der Geschichte zu bilden, von denen die meisten als feste Erinnerungspuncte für mehrere Begebenheiten dienten.

c) Runde Zahlen; da es selten, wiewohl zuweilen, bey Bestimmung des Anfangs und Endes von Perioden auf ein paar Jahre mehr oder weniger ankommt. (Welche Abtheilung Schlözer selbst für die bequemste hält, s. m. in seiner Weltgeschichte nach ihren Haupttheilen, Th. 1. S. 92.)

Die größte Schwierigkeit scheint mir, die annalistische mit der synchronistischen Methode zu verbinden. Die erste, bey jedem Volk und Reich ganz durchgeführt, ermüdet, und manches wird auch durch die gleichzeitigen Begebenheiten erst verständlich. Die andere zerstückelt und giebt kein rechtes Auffassen eines ganzen Abschnitts. Daher urtheilte ein anderer einsichtsvoller Historiker, Hegewisch: „Der Synchronismus scheine ihm durchaus nicht für Anfänger zu seyn, und erschwere das Erlernen, statt es zu erleichtern. Das beständige Vergleichen ganz verschiedener Folgen von Begebenheiten, die sich zwar in einerley Zeitraum, aber auf ganz verschiedenen Theilen der Erde zugetragen haben, verwirre und störe die Aufmerksamkeit. Die annalistische Methode sey auch darum, wenn man Geschichte zu studiren anfange, die zweckmäßigste, weil doch dem Geschichtskundigen die chronologische Folge stets gegenwärtig seyn müsse." Schwerlich kann man die Wahrheit dieser Bemerkung verkennen, ohne deßhalb synchronistische Andeutungen zu tadeln oder ganz vermeiden zu dürfen.

Chronologische und synchronistische Tabellen, welche zu den besseren gehören, sind oben S. 224. genannt.

3) Sogar die von Seiten der Kunst höchst mittelmäßigen historischen Bilderbücher verfehlen diesen Zweck nicht ganz. An den meist elenden Kupfern zu Hübner's Bibl. Historie haben eben so Viele die Geschichte gelernt, als aus dem Text. Die Kupfer, welche Imhoff's Neueröffnetem hist. Bildersaal ꝛc. eingedruckt sind, hatten nicht wenig Antheil daran, daß Viele, die dieß schlecht geschriebene Buch lasen, sehr viel von der Geschichte bis in ihr hohes Alter behielten. Hätten wir nur mehrere und wohlfeile Werke dieser Art mit Kupfern, wie zu Schröckh's Weltgeschichte für die Jugend, und *Lossius Bilderbibel, besonders für die Mittelclasse derer, die Geschichte mehr als Dilettanten trei

ben. M. s. die Anzeige dieser Werke Th. 1. S. 430. ff. Ich würde es gern sehen, wenn sich junge Leute Kupfer von merkwürdigen Personen und Begebenheiten alter und neuer Zeit sammelten, sie chronologisch ordneten, und mit Beschreibungen, Distichen und Anekdoten begleiteten.

4) Die Wiederholung kann geschehen:

a) Mündlich, durch Fragen und Antworten, durch Auffordern des Schülers, zu erzählen; — Namen und Zahlen auch außer der Reihe, — auch das, was vor längerer Zeit abgehandelt ist, anzugeben. Die Hauptsache dabey ist, ihn zu gewöhnen, daß er zusammenhängend erzähle, und ihm nicht Alles zerstückelt abgefragt werden müsse.

b) In Verbindung mit schriftlichen Aufgaben, historischen Aufsätzen, und Tabellen, worin die Facta verschiedentlich, bald chronographisch, nach Zeitfolge oder Synchronismus; bald technographisch, nach den wichtigsten Erfindungen und Künsten; bald geographisch, nach Ländern und Völkern; bald ethnographisch, nach den Völkern, unter denen sie sich ereignet haben, zusammengestellt werden. Dieß wären besonders nützliche Uebungen zur Wiederholung der Universalgeschichte. Kommt die Aufgabe unvermuthet, so ist es die sicherste Probe, wie weit der Schüler die Begebenheiten in ihrem Zusammenhange gefaßt habe.

c) Außer dem Unterricht, mehr zur Unterhaltung, in allerley historischen Spielen, die ein Lehrer, der selbst recht viel Geschichte im Kopf hat, sehr mannichfaltig machen kann.

d) Durch Auffordern, aus dem gesammelten Vorrath von Kenntnissen allerley herbeyzutragen. Man schreibe z. B. an die Tafel eine Jahrzahl, 1648. „Was geschah um diese Zeit?“ „Wer lebte damals? Welche merkwürdige Männer waren 1650 auf dem Schauplatze?“ Oder man schreibt an: Cicero. Jeder Lehrling muß einen oder mehrere Männer, die mit ihm, kurz vor oder nach ihm gelebt haben, dazu setzen, ꝛc. Ein gewandter Lehrer wird diese Uebungen auf vielfache Art auch durch Wetteifer interessant machen können.

5) Ausführliche schriftliche Wiederholungen können durch aufgegebene Fragen veranlaßt werden, die das Ganze und Einzelne eines abgehandelten Zeitraums betreffen. In zahlreichen Classen, wo nur wenige Fragen an Einen kommen, die er oft bloß zufällig zu beantworten weiß, bewei-

sen sie fast noch mehr, wie viel behalten ist, als mündliche, sobald nur die Noth- und Hülfsbücher entfernt werden. Auch ausführlichere selbstausgearbeitete historische Tabellen sind ganz vorzüglich zu empfehlen. Schon das Localgedächtniß kommt hier dem Zweck zu statten.

In der Privaterziehung könnte man, wenn es an Zeit gebricht, und der Lehrer Viele und Verschiedene zu beschäftigen hat, Manches dem eignen Fleiß der Erwachsenen überlassen. Ein wohl ausgewähltes Geschichtsbuch, woraus sie Auszüge machen müßten, und worüber sie dann wöchentlich eine Stunde examinirt würden, könnte den förmlichen Geschichtsvortrag einigermaßen ersetzen, und wäre von mehreren Seiten bildender für die Schüler als das bloße Anhören oder Nachschreiben. Man s. was darüber in einer weiter unten folgenden Abhandlung: „Ueber einige Vortheile des Privatunterrichts vor dem öffentlichen", bemerkt worden ist.

87.

Methodologische Bemerkungen.

2) Geschichte als intellectuelles Bildungsmittel.

Erst dann, wenn der Verstand sich die Begebenheiten auf das deutlichste denkt, ihre Ursachen, ihre Folgen, ihren Zusammenhang einsieht, aus dem Einzelnen das Allgemeine ableitet, den Geist der Völker jedes Zeitalters auffaßt, erst dann wird die Geschichte mehr als ein bloßes Gedächtnißwerk; sie wird eine Bildungsschule des Geistes. Um nun 1) zuvörderst dieß deutliche und bestimmte Auffassen der Begebenheiten, so wie des Lebens der merkwürdigsten Personen zu befördern, sorge der Lehrer nur, daß neben der Zeit auch der Ort, wo sich etwas begeben hat, bestimmt gedacht werde, folglich nicht nur, wie schon oben (§. 83.) bemerkt ist, bey der alten, sondern bey der Geschichte jedes Volks, die Chorographie vorangehe, und der Schauplatz der Begebenheiten genau erkannt werde. Ohne solche oft selbst topographische Hülfskenntnisse, ja sogar

ohne die Kenntniß der natürlichen Beschaffenheit, des Klima, der Producte der Länder, ist es fast unmöglich, das, was geschehen ist, klar zu denken; die wechselseitigen Verhältnisse der Völker zu verstehen, den Ursprung und Anlaß der Kriege und Eroberungen zu begreifen. Nächstdem ist 2) mit der Erzählung dessen, was geschehen ist, eine Andeutung der Ursachen, des Zusammenhanges, des Zeitgeistes, der Sitten, der Cultur zu verbinden. Ein geistvoller und seines Stoffs mächtiger Lehrer läßt die Ereignisse der Zeiten gleichsam vor seinen Schülern sich aus sich selbst entwickeln;[1]) lehrt sie begreifen, wie ein Staat nach und nach zu seiner Verfassung und zu seiner Blüthe gekommen, wie er nach und nach wieder herabgesunken. So wird früh die Geschichte der Vorzeit eine Vorbedeutung der Zukunft.[2]) Maaß und Ton solcher Betrachtungen muß sich nach der Empfänglichkeit der Schüler und ihrer Fähigkeit zur Reflexion bestimmen. Denn ganz verkehrt würde ein solches philosophisches und politisches Raisonnement mit den ersten Anfängern seyn, eine wahre Zeitversplitterung ohne allen Zweck und Nutzen. — Um 3) neben dem Gedächtniß Einbildungskraft und Urtheil zu üben, wird es ein treffliches Mittel seyn, wenn man oft Parallelen zwischen ähnlichen Begebenheiten, Charakteren und Schicksalen der Einzelnen anstellen, oder das Aehnliche, besonders bey der Wiederholung, den Schüler selbst auffinden läßt. Selbst dadurch wird es oft recht klar, wie gleiche Ursachen gleiche Erfolge haben.

Anmerk. 1) Um das Entstehen der Nationen und Reiche aus einander zu versinnlichen, ist die S. 224. genannte Straßische Karte: Strom der Zeiten, oder bildliche Darstellung der Weltgeschichte, ein recht brauchbares Hülfsmittel.

2) Die beste Schule für den Lehrer zu einem pragmatischen (s. Polyb. I, 25. III, 31.) Vortrage der Geschichte ist das Studium der großen Historiker des Alterthums und der neueren Zeit. Nicht aus historischen Compendien, so

schätz-

schätzbar sie auch sonst seyn mögen, lernt man den Geist der Zeiten und das Leben der Völker auffassen und begreifen. Das muß aus Schriftstellern wie Herodot, Xenophon, Thucydides, Polybius, Cäsar, Tacitus, Livius, Sallust, Machiavelli, Robertson, Hume, Gibbon, Müller, Raumer gewonnen werden. Schwerlich wäre der unsterbliche Geschichtschreiber der Schweiz das geworden, was er ward, hätte er die Alten nicht so studirt, wie es in (seinen) Briefen eines jungen Gelehrten an seinen Freund, Tübing. 1802., zu lesen ist; eine Schrift, die in den Händen aller Jünglinge seyn sollte, denen es Ernst ist, sich über das Gewöhnliche zu erheben und Plan in ihr Lesen und Leben zu bringen. Wie J. v. Müller einen solchen Plan befolgt, hat C. Morgenstern in einer eignen lehrreichen Schrift, Leipzig 1808., dargethan.

88.

Methodologische Bemerkungen.

3) Geschichte nach ihrem Einfluß auf Charakterbildung.

Auch auf das jugendliche Gemüth und die ganze Bildung des Charakters kann das Studium der Geschichte den wohlthätigsten Einfluß haben. Dieß durch Vortrag und Behandlung zu befördern, sollte am allerwenigsten in den Jahren versäumt werden, wo das moralische Gefühl, noch nicht abgestumpft oder verwöhnt durch das Schlechtere, jedes besseren Eindrucks empfänglich ist. Wenn die Weltgeschichte nicht zur Einsicht in das führt, was bey allem Wechsel der Menschengeschlechter allein der Achtung und der Nachahmung würdig bleibt, indeß das Unwürdige, wie es auch eine kurze Zeit lang glänzen möge, untergeht, oder, kommt es ja auf die Nachwelt, mit dem Brandmale der Verachtung für alle Jahrhunderte zur Warnung dasteht; wenn aus dieser Einsicht nicht eine reine sittliche Gesinnung hervorgeht, die Alles, was die Menschheit ehrt und veredelt, in sich aufnehmen und, wo es

möglich ist, in Thaten darstellen möchte; wenn nicht endlich neben der echten Weisheit des Lebens auch die Klugheit, so weit sie mit jener verträglich ist, die Frucht dessen wird, was aus den Erfahrungen der Vorwelt gelernt werden kann: so bleibt alle historische Gelehrsamkeit, selbst für die mühsamsten Forscher und die tiefsten und gründlichsten Kenner, doch nur ein todtes Wissen. Jahrbücher können sie schreiben, in denen fast jeder Tag mit irgend einem Namen oder durch irgend eine Thatsache bezeichnet ist. Aber den rechten Geist des Geschichtsstudiums werden sie nie begreifen, und in ihrem eignen Denken und Handeln wird keine Spur davon zurückbleiben. Gleichwohl würde es eine fehlerhafte Methode seyn, wenn man jene praktischen Zwecke des historischen Unterrichts dadurch zu erreichen suchte, daß man die ganze Geschichte zu einer Moral in Beyspielen machte, und durch vielen Wortaufwand oder declamatorische Schilderungen das von außen in die jungen Gemüther bringen wollte, was aus ihrem Innern kommen muß, und kommen wird, sobald der Sinn dafür in ihnen vorhanden ist. Viel mehr als lange und breite Nutzanwendungen werden die Thatsachen, die Handlungsweisen, die hervortretenden Charakterzüge wirken; die einfachste und kräftigste Darstellung ist, nach dem Beyspiel der größten Meister der historischen Kunst, oft die wirksamste. Kurze, mehr sententiöse Hindeutungen; nicht zu häufige, aber am rechten Ort gebrauchte Anregungen des moralischen Urtheils und Gefühls; zuweilen selbst ein ernstes bedeutungsvolles Schweigen nach der Erzählung von etwas Großem oder Schrecklichem und Empörendem: — dieß Alles macht mehr Eindruck als die wortreichsten Ansprachen und Ermahnungen. Die Trophäen des Miltiades redeten kräftiger zu dem Geist des Themistokles, als es wahrscheinlich die pomphafteste Lobrede auf seine Verdienste vermocht haben würde.

Anmerk. Daß die größten historischen Schriftsteller die Geschichte als eine hohe Schule der Tugend, der Weisheit und der Klugheit betrachtet, und sie auch vorzüglich als

solche in ihren Werken darzustellen gesucht haben, weiß man schon aus den kostbarsten Ueberresten des Alterthums. Sie überlieferten die Tugenden und die Laster ihrer Zeit der Nachwelt, ne virtutes — wie sich Tacitus ausdrückt — sileantur, utque pravis dictis factisque ex posteritate et infamia metus sit, (Annal. III, 65. vergl. Histor. I, 1. 3.) oder damit, wie Johannes v. Müller sagt: „Haß aller Unterdrückung und Ungerechtigkeit, Liebe zur Arbeit, Freyheit unter dem Gesetz, Billigkeit in Beurtheilung menschlicher Schwächen, Bewunderung großer Talente und Willenskraft in Verbindung mit Humanität überall durchleuchtete". Zu dem Vortrefflichsten, was über diesen Zweck und Nutzen der Geschichte geschrieben ist, gehört Casaubon's Dedication seines Polybius an Heinrich IV., die jeder Lehrer, der sich zum Geschichtsvortrag, zumal für Jünglinge, anschickt, lesen sollte. Desgl. *D. Heinsii* Oratio de praestantia ac dignitate historiae, Lugd. Batav. 1614., vergl. mit Wegelin's Briefen über den Werth der Geschichte, Berlin 1783.

Wie stark auch zuweilen Geschichte auf menschliche Gemüther gewirkt, welche Funken der Nacheiferung schon das Lesen einer einzigen Biographie eines großen Mannes aus empfänglichen Gemüthern hervorgelockt habe, weiß man gleichfalls aus dem Leben merkwürdiger Menschen. Man denke selbst an die erstaunlichen, wenn gleich nicht immer heilsamen Wirkungen des Lebens der Heiligen, und dann des Plutarch und seiner besten Nachahmer. Auch erinnere man sich, wie die größten Helden, Regenten, Staatsmänner vorzüglich die pragmatischen Historiker liebten und studirten, und welchen Gebrauch sie von ihnen in ihren Reden und Verhandlungen in den feyerlichen Rathsversammlungen ihrer Nationen machten.

Selbst darum kann man in der Bildung der Jugend kaum einen zu hohen Werth auf das historische Studium legen, weil doch kaum ein anderes so allgemein und lange im Leben

vorhält und befriedigt, als gerade dieß. Schon das spricht dafür, daß in allen Ständen, wer sonst nichts liest, doch die Geschichte des Tages, sogar die von ihm selbst angeschaute, in Zeitblättern lesen mag. Dann auch, daß, wenn so viele andere Studien, wenn so manche positive Wissenschaften, wenn philosophische Grübeleyen, von denen man, je weiter man kommt, desto weniger den Nutzen absieht, den Reiz verlieren, die Geschichte bis ins höchste Alter ihr Interesse behält, dem Geiste einen unerschöpflichen Stoff des Nachdenkens liefert, das Gefühl auf die verschiedenartigste Weise afficirt, und gleichsam ein großes Drama vor dem aufmerksamen Beschauer aufführt, das nie ermüden kann. Selbst in der weiblichen Bildung sollte weit mehr Gewicht hierauf gelegt werden, wovon an einem andern Orte.

Literarische Nachweisungen über die Methode des historischen Unterrichts.

Eine vollständige Uebersicht des ganzen Studiums giebt theils J. E. Fabri Encyklopädie der historischen Hauptwissenschaften und deren Hülfsdoctrinen, Erlangen 1808., theils Fr. Rühs Entwurf einer Propädeutik des historischen Studiums, Berlin 1811.

Zu den älteren Schriften über Methode gehört: *G. J. Vossii* Ars historica s. de historiae natura. Lugd. Bat. 1653.

Zu den neueren: Bolingbroke Briefe über das Studium der Geschichte, a. d. Engl. übersetzt von Betterlein, 2 Thle. Leipzig 1794. C. G. F. Breyer Ueber den Begriff der Universalgeschichte. Landshut 1805. Fr. Schiller Was heißt und zu welchem Zwecke studirt man Universalgeschichte? Jena 1790. (auch in Dessen Kleinen prosaischen Schriften, Th. 1. S. 54.) Seidenstücker Ueber den Geschichtsvortrag auf Schulen; in seinen Aufsätzen pädagog. und philol. Inhalts, Helmst. 1795. Danz Ueber methodischen Unterricht in der Geschichte auf Schulen. Leipzig 1798. Bredow Ueber den Vortrag der alten Ge-

schichte auf Schulen, besonders über einige Erleichterungsmittel dabey für das Gedächtniß. Altona 1799. Müller Briefe über das Studium der Wissenschaften, besonders der Geschichte, 2te Aufl. Zürich 1817., vergl. mit Joh. von Müller's Briefen an Bonstetten v. J. 1773 bis 1809, 2 Thle., Stuttg. 1812., und in Dessen sämmtlichen Werken, Th. XIV. Hüllmann Ueber den Unterricht in der Geschichte; im Königsberger Archiv für Philosophie, 1811. St. 1. S. 93. ff. Schaaf Methodik des historischen Unterrichts für Lehrer an Gymnasien. Magdeb. 1813. Kohlrausch Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höhern Schulen. Halle 1818. Suabedissen Philosophie u. Geschichte. Leipzig 1821. Thorbecke Ueber das Wesen und den organischen Charakter der Gesch. Götting. 1824. Hopfensack Grundsätze des histor. Unterrichts auf Gymnasien. Düsseldorf 1827. Imanuel Bemerkungen über den histor. Unterricht auf Schulen. Minden 1827. Haacke Andeutungen für den vorbereitenden Unterricht in der allgem. Geschichte in den unteren und mittleren Gymnasialclassen. Stendal 1827. Prätorius Ueber den Unterricht in der Geschichte in Volksschulen; in Rossel's Monatsschrift. 1828. 15. Stiller Ueber das Studium der Geschichte; in Rossel's Monatsschrift, 1828. 8. 9. Arnold Ueber den Begriff und das Wesen der Geschichte, so wie über den Unterricht in derselben. Gotha 1828. Kelch Ueber den Geschichtsunterricht in den unteren Classen der Gymnasien; Schulzeitung, Jahrg. 1828. I. 113. 114., die Programme von Krüger, Imanuel, Rospatt, Schmidt u. Lucas. S. Jahns N. Jahrbb., Jahrg. 4. Bd. 11. H. 1. S. 194. ff. Dazu Dennstedt Die Gesch., wie sie gelehrt werden muß; Allgem. Schulzeit., I. 1834. Endlich Heeren Joh. v. Müller d. Historiker. Leipz. 1810. Heeren u. Hugo über Spittler, Berlin 1812., und v. Schlözer Leben, von ihm selbst beschrieben. Gött. 1802.

Sechstes Capitel.

Von dem naturwissenschaftlichen Unterricht, den Belehrungen über den Menschen, und den Anfangsgründen der Philosophie.

89.

Hohes Interesse dieses Unterrichts.

Nichts liegt der Betrachtung und dem Nachdenken jedes Menschen näher, als die Natur überhaupt, und die seinige insonderheit. Mit dem Weltall, wovon er ein Theil ist, mit der Erde, die er bewohnt, und mit sich selbst immer vertrauter zu werden, wird, je mehr er an wahrhaft menschlicher Ausbildung gewinnt, ein desto dringenderes und von ihm selbst gefühltes Bedürfniß. Etwas davon erkennt er auf jeder Stufe der Bildung. Die vollständigste Weltansicht und die deutlichste Einsicht in sein Verhältniß zu ihr und seine Verbindung mit ihr stellt ihn auf die höchste, die er hier erreichen kann. Auf welcher er aber auch stehen mag, der Unterricht soll gemeinsam mit der Erziehung sich bestreben, ihn derselben anzunähern, zumal da dieß auch innigst mit der religiösen Bildung, als dem allgemeinsten Bedürfniß, zusammenhängt. Wirklich findet auch der Erzieher und Lehrer schon in dem früheren Alter, ehe noch von einem planmäßigen Unterricht die Rede seyn kann, die mannichfaltigste Gelegenheit, Kinder auf die sie umgebende, so wie auf ihre eigne Natur aufmerksam zu machen. Sinnliche Gegenstände, Thiere, Pflanzen, künstliche Verbindungen natürlicher Producte sind es, welche zuerst ihre Theilnahme erwecken, ihr Nachdenken beschäftigen und der Beobachtung den reichsten Stoff liefern. Für Viele ist das Sammeln und Ordnen von Naturerzeugnissen aller Art die liebste Unterhal-

tung, und schon mancherley Kenntnisse von den Merkmalen der Eigenschaften und Veränderungen einzelner Theile der Naturreiche sind erworben, ehe der Unterricht absichtlich dazu geführt hat. (Th. 1. §. 48.)

90.

Uebersicht und nothwendige Verschiedenheit dieses Unterrichts.

Der Jugendunterricht über Alles, was zu dem Gebiet der Naturwissenschaft und der Menschenkunde gehört, bezwecke nun eine richtige und deutliche Kenntniß 1) des Weltalls überhaupt, oder der Körperwelt in ihrem ganzen Umfange; 2) die Bekanntschaft mit den einzelnen, der menschlichen Beobachtung erreichbaren Naturproducten, welche theils nach ihren Merkmalen und nach ihrem Gebrauch beschrieben, theils nach der großen oder geringeren Aehnlichkeit ihrer Organisation geordnet (classificirt) werden müssen. Nächstdem lehre er 3) die allgemeinen Naturkräfte und die Gesetze ihrer Wirksamkeit kennen, so weit sie sich aus den regelmäßig wiederkehrenden Erscheinungen bestimmen lassen. Vor allem mache er 4) mit dem edelsten aller uns bekannten Wesen, dem Menschen, und dem Organismus seines Körpers und Geistes, seinen inneren und äußeren Veränderungen bekannt; insonderheit mit den Gesetzen seines Denkens und Wollens, seinen Verhältnissen und Pflichten. Einzelne Vorstellungen und Kenntnisse von dem Allen hat fast jeder Mensch, auch ohne besondere Belehrung. Zu welcher Zeit und in welchem Grade man diese berichtigen, erweitern, ordnen und selbst zu einer wissenschaftlichen Erkenntniß erhöhen soll, dieß hängt von der subjectiven Beschaffenheit der Lage, der Stellung und anderweitigen Bildung der Zöglinge ab. Natürlich muß daher die Belehrung in den niederen Volksschulen schon eine andere, als in den höheren und niederen Bürgerschulen, und eine ganz andere als in den Gelehrtenschulen seyn. Das Streng-Wissen-

schaftliche in der Ansicht und Behandlung jener Gegenstände liegt jedoch überhaupt jenseits des Schulunterrichts, und gehört zu der besondern Bestimmung des eigentlichen Naturforschers, Physiologen, Anatomen und Philosophen im höheren Sinne.

Anmerk. Nach der Verschiedenheit der Schüler lassen sich auch sehr verschiedene Lehrcursus denken.

a) Eine wahrhaft populäre Belehrung für das Wissenswürdigste aus der Natur kann die systematische Form fast ganz entbehren. Dieß sahen unsre Vorfahren, wenn sie für die Kinder und Schulen des Volks einen Lehrplan entwarfen, sehr wohl ein; und statt eigne Lectionen für Naturlehre und Naturgeschichte anzuordnen, knüpften verständige und in diesem Fach nicht unwissende Lehrer ihren Unterricht über solche Gegenstände an die Bibel, die ihnen überhaupt als ein vielseitiges Bildungsmittel erschien. Wie ausnehmend reich sie an Anlässen ist, sich mit der Jugend über die Natur von allen Seiten betrachtet zu unterhalten, lerne, wer sie nicht selbst auch aus diesem Gesichtspuncte studirt, aus H. Krüsi's Biblischen Ansichten der Werke und Wege Gottes zu religiöser Belebung der Volksbildung, Abtheil. 1., Ansichten der äußern Natur, Iferten 1816. In diesem Sinne benutzte schon im J. 1719 ein Schulmann im Hallischen Waisenhause, J. G. Hoffmann, im Kleinen, wie Scheuchzer im Großen in seiner Bibel der Natur, die Aussprüche der Heil. S., in welcher der Naturproducte und Phänomene erwähnt wird. (S. Hoffmann Kurze Fragen von den natürlichen Dingen oder Geschöpfen und Werken Gottes, zum Lobe des großen Schöpfers und zum Dienst der Unstudirten, sonderlich der kleinen Schuljugend. Hieraus ist hernach die noch in so vielen Schulen gangbare, von J. C. W. Nicolai bearbeitete Unterweisung in gemeinnützigen Kenntnissen der Naturkunde zum ersten Unterricht der Ju

gend, Halle 1826., entstanden.) Man sprach bey der Schöpfungsgeschichte von den Weltkörpern und den Naturreichen, bey den Psalmen von der Herrlichkeit des Schöpfers, bey dem Hiob, den Salomonischen Schriften, dem Sirach von den Thieren und dem menschlichen Körper. Dieß führte zu einer religiösen Ansicht der Natur; es lehrte auf die Werke Gottes achten. Bey dem höheren Unterricht über alle Theile der Naturwissenschaft liefert für die religiöse Behandlung reichen Stoff: J. F. Dahlenburg Philosophie u. Religion der Natur, 3 Thle. Berlin 1797—98.

b) Bey reiferen Schülern muß der Gang des Unterrichts im Verhältniß zu ihrer übrigen Cultur, einen festeren Plan verfolgen. Hierzu zeichnen dem Lehrer Schriften wie die bey §. 93. zu nennenden Lehrbücher den Gang vor. Hüte er sich nur überall vor der zu großen Ausführlichkeit und der Ueberladung des Gedächtnisses mit vielen Zahlen, Namen von Pflanzen, Thieren und Mineralien, die, wenn kein sinnliches Anschauen dazu kommt, doch bald verloren gehen und keinen Nutzen haben. Er lege es überall mehr darauf an, den Sinn für die Natur zu wecken, und den Weg zum Beobachten und Forschen zu bahnen, als eine sogenannte ganze Naturgeschichte und Physik dem Schüler einzupfropfen. Die wissenschaftliche Behandlung, zu der sich viele Lehrer so gern schon im Schulunterricht, wenn diese Studien ihre Lieblingsneigung sind, erheben, liegt auf jeden Fall außer dieser Sphäre, und ist oft andern, zumal für Studirende, ungleich nothwendigeren Sprach- und Sachkenntnissen nachtheilig. Sie ist sogar oft das Erzeugniß der eignen Unwissenheit und Unkunde des Lehrers, der einen ihm ohne alles vorhergegangene Studium auferlegten Unterricht geben soll, und nun das erste beste Lehrbuch abschreibt und seinen Schülern vorsagt oder gar dictirt.

c) Ein anderes Interesse hat die Natur in ihren Producten für den eigentlichen Naturforscher, ein anderes für den Ge-

lehrten überhaupt, ein anderes für den gewerktreibenden Bürger, Kaufmann, Oekonomen. Selbst der weibliche Wirkungs- und Geschäftskreis steht in einer eigenthümlichen Verbindung mit den Erzeugnissen der Natur. Hiernach ist auch der Vortrag zu modificiren.

Eine eigentliche vollständige und systematische Technologie, die in manchen Bürger-, sogar Gelehrtenschulen die Zahl der Lehrstunden für andere ungleich wichtigere Gegenstände nachtheilig beschränkt hat, gehört allenfalls für eine bestimmte Classe von Schülern in sogenannten Realschulen, eigentlich aber für die Cameralisten auf der Universität. Die ganz populäre, wo man mit unnützem Zeitaufwande und mit pedantischer Gründlichkeit vordocirt: „wie Brod gebacken, und Bier gebraut, und Tische und Schränke gemacht werden“, was doch Kinder täglich viel richtiger und genauer vor Augen haben, ist ein wahrer Zeitverlust. Aber ganz nützlich kann es seyn, bey Gelegenheit der Naturproducte, ihrer Eigenschaften und Wirkungen zugleich an die mannichfaltigen Behandlungen derselben durch menschlichen Fleiß und Erfindungsgeist zu erinnern; zu zeigen, wie der Mensch eben darin als der Herr der Erde erscheine, daß er sich Alles zu unterwerfen, Alles, was die Natur, selbst ihrer Kräfte unbewußt, ihm darbeut, als Mittel wichtiger Zwecke zu benutzen, den rohesten Stoff zur herrlichsten Form umzugestalten, die einzelnen in der Natur wirksamen Kräfte zu vereinigen, und die bewundernswürdigsten Wirkungen dadurch hervorzubringen vermag. Stoff und Anleitung dazu liefern dem Lehrer die nach §. 93. genannten Schriften in reichem Maaße.

91.

Allgemeine Ansicht des Weltalls.

Das Weltall in seinem unermeßlichen Umfange liegt selbst der Anschauung des Kindes jeden Tag, insonderheit in

jeder sternenhellen Nacht offen vor Augen. Sonne, Mond und Sterne sind Gegenstände, von welchen die sinnliche Vorstellung keinem menschlichen Geiste, die Bezeichnung derselben keiner Sprache fehlt. [1]) Auch hat sich selbst in der Kindheit des menschlichen Geschlechts gerade die Sternkunde unter den Wissenschaften, wenigstens in ihren Elementen, am frühesten gebildet: und wenn gleich alle mathematische Beweisführungen außer dem Kreise nicht nur des kindlichen, sondern überhaupt des gemeinen nicht wissenschaftlich cultivirten Verstandes liegen; so ist doch dieser wie jener schon fähig, auch ohne genaue Maaß- und Zahlbestimmungen, nicht nur den Eindruck der Erstaunen erregenden Größe in sich aufzunehmen, sondern sich auch durch die regelmäßig wiederkehrenden und selbst in die Sinne fallenden Erscheinungen zu überzeugen, daß allen Bewegungen und Veränderungen der Weltkörper allgemeine Gesetze zum Grunde liegen. In der Sphäre des Volksunterrichts kann man dabey nur bey dem Allerfaßlichsten stehen bleiben, und auch hier die verständlichsten Belehrungen an so viele herrliche Aussprüche der Bibel knüpfen. [2]) Wie Schüler an Fähigkeiten, Alter und übriger Bildung höher stehen, erweitere sich der Unterricht durch allmählige Vermehrung positiver Belehrungen über das Weltgebäude, durch bildliche und sinnliche Darstellungen, und durch Erweckung der Aufmerksamkeit wie des Nachdenkens über alle bemerkbare Veränderungen der in dem unermeßlichen Raum befindlichen Weltkörper. [3])

Anmerk. 1) Es könnte planmäßiger scheinen, von dem Besondern zum Allgemeinen fortzuschreiten, und daher von der Beschreibung der einzelnen Naturerzeugnisse, welche uns zunächst umgeben, endlich bis zu dem Universum aufzusteigen. Aber die Idee dieses Universums drängt sich dem Menschen so mächtig auf, und erwartet so wenig die Reife der Jahre, daß es unbedenklich ist, auch schon die ersten populärsten Mittheilungen hierüber an den Elementarunterricht zu knüpfen. Die Astronomie als Wissen-

schaft macht, einen Theil der höheren Mathematik aus. Hier ist bloß von dem die Rede, was in dem Kenntnißkreise jedes — wenigstens jedes einigermaßen wohlunterrichteten — Menschen eine Stelle finden sollte.

2) Man denke an Stellen wie: 1 Mos. 1, 3 — 8. Ps. 19, 1 — 7. 104, 20 — 22. Hiob 26, 7. C. 33, 12. C. 37, 38. Sir. 26, 21. C. 34, 1 — 11. C. 43. Baruch 2, 32 — 35. 1 Kor. 14, 41., und vermehre sich durch eignes Studium die Zahl.

3) An Hülfsmitteln ist kein Mangel. Zu den faßlichsten, selbst für den noch nicht orientirten Lehrer gehören: Schmid Von den Weltkörpern, 3te Aufl. Leipzig 1789. J. E. Bode Allgemeine Betrachtung über das Weltgebäude. Berlin 1808. Chr. E. Wünsch Kosmologische Unterhaltungen, 1ste Abth.: Von den Himmelskörpern, 2 Bde. Leipzig 1791 — 94. K. A. Bischoff Angenehme Unterhaltungen über den gestirnten Himmel. Nürnberg 1791. F. A. Boysen Ueber das Weltgebäude, oder die Werke Gottes im Großen. Frankfurt a. M. 1791. A. H. C. Gelpke Kurze Darstellung des Weltgebäudes, nebst einer vollständigen Anweisung zu seinem Planetarium, Tellurium und Lunarium. Leipzig 1809. G. L. Schulze Darstellung des Weltsystems für die Jugend. Leipzig 1811. Desselben Sonnensystem für Lehrer u. Schüler. 1811. In Köhler's Weltkunde gehört dahin der sorgfältig gearbeitete Abschnitt: Sternkunde und die Lehre vom Weltumfang. Außerdem sind die S. 208. citirten mehr wissenschaftlich gehaltenen Lehrbücher zur mathematischen Geographie zu benutzen, so wie die S. 210. genannten versinnlichten Bewegungen des Planetensystems zu berücksichtigen.

92.

Die Naturreiche.

Am nächsten liegt uns der Weltkörper, den wir bewohnen, und daher wird auch gewöhnlich mit den Objecten, wel-

che man in die bekannten drey Reiche geordnet hat, der Anfang gemacht. Von diesen Naturreichen selbst sollte billig keins ganz vernachlässigt werden, wie doch häufig geschieht, wenn gleich Zoologie und nächstdem die Pflanzenkunde das grössere Interesse für die Meisten behält. Je mehr der Unterricht die Gegenstände entweder in der Natur oder durch treue Abbildungen veranschaulichen kann, desto fester wird er auch im Gedächtniß bleiben. 1) Selbst durch die zur Hand liegenden Landkarten prägt es sich besser ein, welchem Ort und Boden die Producte angehören. 2) Auch die systematische Anordnung kommt nicht nur dem Gedächtniß zu statten, sondern klärt zugleich die Vorstellungen von der Verschiedenheit des Organismus auf. 3)

Anmerk. 1) Eine — wäre es auch nur kleine — Sammlung von Naturalien kann kaum entbehrt werden. In der öffentlichen Unterweisung gehört sie zum nöthigen Schulapparat. In der Privaterziehung ist sie die nützlichste Beschäftigung in den Nebenstunden. Dabey kommt es gar nicht auf seltene, kostbare Stücke an. Kindern muß Alles, was die Natur hervorgebracht hat, wie es denn auch wirklich ist, gleich merkwürdig erscheinen. Pflanzenkenntniß, die wieder von dem, was uns täglich umgiebt, anfangen sollte, wird am besten durch kleine Gärten und eigne Cultur befördert. Aber auch Herbaria (gepreßte Pflanzen) geben eine unschuldige und lehrreiche Unterhaltung. Im Sommer kann man sie anlegen, im Winter ordnen. Vergl. J. Hedwig Belehrung, die Pflanzen zu trocknen und zu ordnen, für junge Botaniker. Gotha 1801. Sammlungen von Insecten und Schmetterlingen haben fast noch mehr Reiz. Man sorge nur, daß die Thiere nicht gequält, sondern schnell getödtet werden. (S. Schmiedlein Einleitung in die nähere Kenntniß der Insecten, zum Gebrauch angehender Sammler, Leipzig 1786., und hernach im Auszuge: Anweisung, wie Schmetterlinge gefangen, zubereitet, benennt, geordnet und auf-

bewahrt werden müssen. Halle 1795. J. K. von Tischer Encyklopädisches Taschenbuch für deutsche angehende Schmetterlingssammler, zum Gebrauch auf Excursionen. Leipzig 1804.) Auch die gemeinsten Steine sind instructiv. Sehr zweckmäßig geordnete Sammlungen von Mineralien und Conchylien sind zur Zeit um einen billigen Preis bey dem Mineralienhändler von Sack in Halle zu haben. Sie können den Schülern beym Anlegen kleinerer Sammlungen zum Muster dienen. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß sich jeder über das, was er kennen gelernt und in seine Sammlung aufgenommen hat, ein Verzeichniß anlegen muß.

Zergliederungen nimmt man fast gar nicht vor. Und doch sind in dem Inneren die größten Wunder der Natur. Wie viel anders würden junge Leute den Bau eines organischen Körpers, das Auge, den Blutlauf, die Verdauung beurtheilen, wenn man öfters mit ihnen todte Thiere, Vögel, Frösche, x., öffnete, oder es ihnen zeigte, wenn größere Thiere geöffnet werden. Die dazu nöthigen Instrumente, Mikroskope, Lupen, x., wären viel nützlicher, als so manche andere vergängliche Modesache, die man jungen Leuten anschaffen zu müssen glaubt.

2) Es ist sehr nützlich, die Landkarte bey dem Unterricht in der Naturgeschichte bey der Hand zu haben, um die Länder, in welche die Producte gehören, aufsuchen zu lassen. Vortrefflich ist zu diesem Zweck: Zimmermann Geographische Geschichte des Menschen und der vierfüßigen Thiere, 3 Bde., Leipzig 1778—83., ferner, der Versuch einer Anwendung der zoolog. Geographie auf die Geschichte der Erde, nebst einer zoologischen Weltkarte, 1783., und Crome Uebersicht der vornehmsten Erzeugnisse Europa's, nebst einer Productenkarte. Leipzig 1803. Auch gehört hierher Stein Handbuch der Naturgeschichte für Gelehrtenschulen, besonders in Hinsicht auf Geographie, mit Kupfern, 2 Bände. 2te Aufl. Leipzig 1820.

3) Der Elementarunterricht folgt am besten den anerkanntesten Systemen, und läßt sich auf keine Kritik ein. Von jeder neuesten Idee und Hypothese sogleich vor den Schülern Gebrauch machen wollen, ist unverständig. Von dem beschreibenden Theil der Naturkunde müssen ja doch alle Systeme ausgehen. Und dieß ist gerade für Anfänger die Hauptsache.

93.

Modification der naturhistorischen Methode.

Den Umfang sowohl, als die mehr oder minder wissenschaftliche Form des Vortrags kann auch hier allein die Beschaffenheit der Schüler und der subjective Zweck der Unterweisung in Naturkenntnissen bestimmen. In den unteren Volksschulen wird gemeiniglich viel zu viel sogenannte Naturgeschichte gelehrt. Die Bibel könnte auch hier wieder als Leitfaden hinreichen. In andern Schulen und im Privatunterricht muß der subjective Zweck entscheiden, ob man ihn bloß auf einen ganz elementarischen Cursus, der nur das Gemeinnützigste und am nächsten Liegende enthielte, zu beschränken, oder durch diesen auf einen höheren vorzubereiten habe, und wiefern die Naturproducte mehr nach ihrer inneren Beschaffenheit, oder zugleich nach ihrer Brauchbarkeit für die Menschen und ihrer Wichtigkeit für das äußere Leben, also außer dem streng-naturwissenschaftlichen zugleich aus dem technologischen Standpunct betrachtet werden sollen. Wenn man bedenkt, wie Wenige, selbst Studirende, in der Folge Gelegenheit haben oder suchen, sich mit der Natur und ihren Producten bekannt zu machen, und wie ungemein interessant gleichwohl der Stoff ist, so muß man in der That den gewöhnlich fast bloß elementarischen Schulunterricht gegen andere Lectionen zu dürftig finden. Welches übrigens auch der Zweck und Standpunct sey, werde nur auf keinem vergessen, die Natur überall als das Werk der höchsten Weisheit anschauen zu lehren, und durch die Bewunderung ihrer Werke zur Anbetung ihres Urhebers zu führen.

Das Bedürfniß der Hülfsmittel bey dem naturhistorischen Unterricht so wie ihre Beschaffenheit wird durch den nächsten Zweck des Lehrers bestimmt, beschränkt oder erweitert. Mag indessen sein Zweck seyn, welcher er wolle, in keinem Falle darf er der neuerdings aufgekommenen Methode, die auch in mehreren gleich anzuführenden Werken befolgt ist, und die sich in unendlicher Zersplitterung der Ordnungen, Familien und Gattungen wohlgefällt, huldigen.

I. Schriften über Naturgeschichte überhaupt, zunächst für den Lehrer, als Lehrbücher: Blumenbach Handbuch der Naturgeschichte, 12te Aufl. Gött. 1831. Voigt System der Natur und ihre Geschichte. Jena 1823., und dann als ausführliche Hülfsbücher folgende, zwar zum Theil veraltete, aber immer noch recht brauchbare Schriften: Wilhelms Unterhaltungen aus der Naturgeschichte, 12 Thle, Augsburg 1792. ff. Bechstein Gemeinnützige Naturgeschichte nach allen drey Reichen, 4 Thle. N. Aufl. Leipzig 1801. ff. C. Ph. Funke Naturgeschichte und Technologie &c., 3 Theile, mit Kupfern, mit einer Geschichte des Menschen, 6te von C. W. Wiedemann verbesserte Auflage. Braunschweig 1812. F. P. Wilmsen Vollständiges Handbuch der Naturgeschichte für die Jugend und ihre Lehrer, 3 Bde. Berl. 1821. Bischoff, Blum, Bronn, v. Leonhard u. Leuckart Naturgeschichte der drey Reiche zur allgemeinen Belehrung, in einzelnen Lieferungen, aber bis jetzt noch unvollendet. Stuttg. 1832. ff. Wörterbuch der Naturgeschichte, Weimar seit 1825., mit illuminirten Abbildungen. Goldsmith Naturhistorischer Atlas. Düsseldorf 1824. ff.

II. Schriften über Thierkunde allein.

a) Ueber das Ganze des Thierreichs: Cuvier Das Thierreich nach der zweyten Ausgabe aus dem Franz. übersetzt und mit vielen Zusätzen begleitet von Voigt. Leipzig 1831. ff.

b)

b) Ueber einzelne Classen, Ordnungen, ꝛc.: Schinz Naturgeschichte und Abbildung der Säugethiere. Zürich 1824. Desselben Naturgesch. u. Abbildung der Vögel. Zürich seit 1831. Desselben Naturgesch. u. Abbildung der Reptilien. Leipzig seit 1833. Lenz Schlangenkunde. Gotha 1832. Rösel von Rosenhof Insectenbelustigungen, 4 Theile. Nürnberg 1746—61., und die Fortsetzung davon: Beyträge zur Natur- und Insectengeschichte von Kleemann und Schwarz, 2 Thle. Nürnberg 1761. 1794. Martini Neues systematisches Conchyliencabinet, fortgesetzt von Chemnitz, dann von Wagner, 12 Bde. Nürnb. 1760. ff.

c) Ueber deutsche oder europäische Thiere ausschließlich: Bechstein Naturgeschichte Deutschlands, 2te Aufl. 4 Thle. Leipzig 1801. ff. Göze Europäische Fauna, fortges. von Donndorf, 9 Bde. Leipzig 1791—1803. Naumann Naturgeschichte der Vögel Deutschlands, 2te Aufl. 7 Bde., aber noch unvollendet. Leipzig 1820. ff. Gloger Vollständiges Handbuch der Naturgeschichte der Vögel Europa's. Breslau 1834. Thienemann Systematische Darstellung der Fortpflanzung der Vögel Europens. Leipzig 1825. ff. Bloch Oekonomische Naturgeschichte der Fische Deutschlands, 3 Bde. Berlin 1768. ff. Sturm Deutschlands Fauna in Abbildungen und Beschreibungen. Nürnb. 1791. Meigen Handbuch für Schmetterlingsliebhaber. Aachen 1827. Desselben Systematische Beschreibung der europäischen Schmetterlinge, 3 Bde. Aachen 1827. ff. Pfeiffer Systematische Anordnung und Beschreibung deutscher Land- und Wasserschnecken. 3 Abtheil. Cassel 1821. ff.

III. Ueber Pflanzenkunde: Willdenow Anleitung zum Selbststudium der Botanik, 3te verbess. Aufl. Herausgeg. von H. F. Link, mit Kupfern. Berlin 1822. Koch Botanisches Handbuch z. Selbstunterricht ꝛc., 3 Thle. Magdeburg 1808. Meinecke Der Botaniker ohne Lehrer. Eine Anweisung zur Pflanzenkunde. Halle 1804. Crome Botanischer Kinderfreund. Göttingen 1808. Schkuhr

Botanisches Handbuch. N. A. Leipzig 1808. Link Handbuch zur Erkennung der nutzbarsten und am häufigsten vorkommenden Gewächse, 3 Thle. Berlin 1829. ff. Mößler Handbuch der Gewächskunde, 3te Aufl. von Reichenbach. Altona 1833. Läben Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde. Halle 1832. Brandt u. Ratzeburg Abbildungen von Giftpflanzen, 10 Hefte. Berlin 1828. ff.

IV. Ueber Mineralogie: Meinecke Lehrbuch der Mineralogie, mit Beziehung auf Technologie, 2te umgearbeitete Aufl., herausgeg. von Germar. Mit 4 Kupfertafeln. Halle 1824. Glocker Handbuch der Mineralogie. Nürnberg 1831.

V. Zur Verbindung der Naturbeschreibung mit der Technologie geben Stoff und Anleitung: Brosenius Technologie für Lehrer und Schüler zum Selbstunterricht. Leipzig 1806. f. Voit Faßliche Beschreibung der gemeinnützigsten Künste und Handwerke, im 2ten und 3ten Theil der Unterhaltungen für junge Leute aus der Naturgeschichte. Nürnberg 1794. Walther Lehrbuch der Technologie, Gießen 1796., und Funk Lehrbuch für Bürgerschulen, 2te Aufl. Berlin 1801. ff. Desgl. Petri Lehrbuch der städtischen Gewerbkunde, für Gelehrten- und Mittelschulen. Leipzig 1807. Zur Bekanntmachung mit wichtigen Erfindungen dient nächst Beckmann's Beyträgen zur Geschichte der Erfindungskunst, 5 Bände, Leipzig 1780—1805.: Busch Handbuch der Erfindungen, 4te Aufl. 12 Bände. Eisenach 1802. f. (Ritter) Die Erfindungen, ein Lesebuch für Bürger- und Industrieschulen. Berlin 1804.

VI. Unter der großen Anzahl von Lehrbüchern für die verschiedenen Schulanstalten sind besonders zu empfehlen:

a) Für Bürger- und Töchterschulen: Nicolai Naturkunde, 14te Aufl. Halle 1826. Funke Erster Leitfaden beym Unterricht in der Naturgeschichte, 4te Auflage. Braunschweig 1822. Stein Naturgeschichte für Real-

und Bürgerschulen, 3te Aufl. Leipzig 1829. Schubert Lehrbuch der Naturgeschichte, 6te Aufl. Erlangen 1832. Mehr auf das Bedürfniß des weiblichen Geschlechts berechnet ist: Funke Lehrbuch der Naturgesch. zum Unterricht für Töchter, 2 Bände. Berlin 1800. 1801.

b) Für Gymnasien: Funke Kurzer Entwurf der Naturgeschichte. Berlin 1804. Oken Naturgeschichte für Schulen. Leipzig 1821. Rödding Lehrbuch der Naturgeschichte für Gymnasien. Münster 1824. Fritsch Leitfaden beym Unterricht in der Naturgeschichte. Quedlinburg 1826. Langner Lehrbuch der Naturgeschichte. Cöslin 1827. Eckerle Lehrbuch der Naturgeschichte, 2 Abtheil. Heidelberg 1825. 1827. Schinz Lehrbuch der Naturgeschichte. Zürich 1828.

VII. Unter den mehr für die Jugend als für eigentliche Naturforscher bestimmten Abbildungen verdienen Bechstein Abbildungen naturhist. Gegenstände, 8 Bde. in 800 illum. Kupfertafeln und deren Erklärung. Nürnb. 1793—1809. Bertuch Naturhist. Bilderbuch, 231 Hefte (s. Th. 1. S. 428.), womit Funke's erklärender Text dazu zu verbinden ist, so wie Dreves u. Hayne Botanisches Bilderbuch für die Jugend, mit deutschem, französischem u. englischem Texte, 27 Hefte, vorzügliche Empfehlung für Schulen, wenn Mittel vorhanden sind. Sonst müßte man sich mit den Wilhelmschen (äußerst wohlfeilen) Kupferbüchern über die Zoologie und Botanik begnügen.

94.

Naturlehre.

Es verhält sich mit dem Unterricht in den allgemeinen Gesetzen der Natur, deren Kenntniß der Mensch der gemeinen Beobachtung der letzteren zu danken hat, wie mit der Naturbeschreibung. Die ersten Belehrungen können mit dieser zugleich oder wenigstens früher gegeben werden, als eine planmäßige Unterweisung darin rathsam seyn würde. Die

häufigen Erscheinungen am Himmel und auf Erden, die Gewalt der Elemente, die Gewitter, die Wirkungen der Luft, des Feuers, ꝛc. geben dem verständigen und selbst unterrichteten Jugendfreunde täglich Gelegenheit dazu. Mit den zunehmenden Jahren gehört aber eine recht behandelte Elementarphysik, die nun die von Kindern schon fragmentarisch gesammelten Kenntnisse unter allgemeine Gesichtspuncte bringt, für Alle, die einer etwas höheren Bildung bestimmt sind, zu den nützlichsten und interessantesten Lectionen. Sie wird von den bekanntesten Erscheinungen und den einfachsten Gesetzen der Bewegung, der Cohärenz und der Schwere, so weit sie durch Erfahrung und Versuche anschaulich gemacht werden können, anfangen, und von diesen zu den Untersuchungen der Stoffe, der Wärme, des Wassers, der Luft, des Lichts, der elektrischen und magnetischen Materie übergehen. Je mehr man dabey die Schüler selbst zum Nachforschen gewöhnt; je mehr die anzustellenden Experimente nicht die Neugierde nur befriedigen und eine bloße Belustigung der Sinne sind, sondern das Nachdenken aufregen und zu eignen Beobachtungen und Versuchen führen, ja oft nur als Belohnungen für das bewiesene Nachdenken benutzt werden: desto angemessener ist die Lehrart. Was höhere Kenntniß der Mathematik voraussetzt, bleibt übrigens aus dem ersten Cursus ausgeschlossen und wird einem zweyten höheren aufgespart, welcher, wenn er nicht den Studirenden der Universität vorbehalten werden soll, doch nur in die oberste Classe der Gelehrtenschulen gehören kann, da er eine streng-wissenschaftliche Behandlung der Physik erfordert. Ein Apparat ist sowohl bey dem ersten als dem folgenden Cursus unentbehrlich. Deutliche Beschreibung der Phänomene, Kenntniß der nicht bloß hypothetischen Naturgesetze und praktische Uebung in der Messung und Schätzung physischer Kräfte sind hier die Hauptsache. In den Volksschulen wird der Lehrer auch dabey nicht vergessen, noch so manchen herrschenden Aberglauben und die verkehrten Begriffe von der Natur zu berücksichtigen.

Anmerk. Sehr Vieles läßt sich aus bloßen Beobachtungen im gemeinen Leben erläutern. Dieß muß vorzüglich benutzt werden. Aus künstlichen Versuchen muß man nicht die Hauptsache machen, sonst wird es bloße physikalische Spielerey. Aber sie können nicht entbehrt werden, um so Manches den Sinnen mehr darzustellen, und gewähren dabey immer eine nützliche Unterhaltung. — Manche dazu nöthige Instrumente finden sich in jeder Haushaltung. An einem mit Wasser gefüllten Trinkglase kann man die Gesetze der Cohäsion, die Brechung der Lichtstrahlen, die Schwere und Elasticität der Luft, die Wirkung der Taucherglocke, u. m. a. sehr deutlich machen. In jeder Küche ist Gelegenheit, die Wirkungen der Dämpfe zu veranschaulichen. Aber doppelt wird es Lehrer und Lehrlinge aufmuntern, wenn Eltern, statt so mancher unnützer Geschenke an Kinder, an so lehrreiche Sachen etwas wenden. Wie viel Unterhaltung kann nicht ein Elektrophor, den allenfalls jeder selbst verfertigen kann, eine Elektrisirmaschine, eine Voltasche Säule, ein Magnet, eine richtige Wage mit Gewichten, ein gläsernes Prisma, eine Luftpumpe, ein Heber, ein Thermometer und Barometer, ein Fernrohr, und besonders auch ein Mikroskop gewähren! — Um die Verbreitung wohlfeiler und sehr brauchbarer Sonnenmikroskope hat sich bekanntlich Junker in Braunschweig sehr verdient gemacht. Man findet sie in der Schulbuchhandlung zu Braunschweig. Auch im Catellschen und Leipziger Kunstkabinett ist ein vollständiger physikalischer Apparat zu haben. Eben so bey den Gebrüdern Müller in Berlin. Wißbegierige Zöglinge werden gern einen Theil ihres Taschengeldes zu dergleichen anwenden, und auf diese Weise ein Stück nach dem andern bekommen. Bey Schulen sollte ein solcher Apparat nie fehlen.

Die literarischen Hülfsmittel sind vollständig angegeben in Fries Lehrbuch der Naturlehre, Th. 1. S. 53. ff., Jena 1826. Wir heben dem Plane des Ganzen gemäß auch hier wieder nur die wichtigsten aus:

I. Für den Lehrer. Das vollständigste Handbuch für den, der Naturlehre recht eigentlich studiren wollte, wäre Gehler Physikalisches Wörterbuch, 6 Theile. Leipzig 1782—1796. N. A. von Gilbert 1808. Außer dem als Muster eines gründlichen und doch populären Vortrags: L. Euler Briefe an eine deutsche Prinzessin über Physik, 3 Bde. N. Aufl. Leipz. 1792—94., ursprünglich französisch, aber in der deutschen Uebersetzung von Kries in manchem Betracht noch vollständiger. Als Compendien sind ihm zu empfehlen: Gren Grundriß der Naturlehre, 6te Aufl. von Kastner. Halle 1820., nebst Dessen Grundriß der Chemie nach den neuesten Entdeckungen, 4te Aufl. von Bucholz, 2 Thle. 1818. Scholz Anfangsgründe der Physik. Wien 1816. Munke Anfangsgründe der Experim.-Physik. Heidelberg 1819. Fries Lehrbuch der Naturlehre. Jena 1826. Baumgärtner Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zustande. Wien 1826. Biot Lehrbuch der Experim.-Physik, deutsch von Fechner, 5 Bde. Leipzig 1828. Brandes Vorlesungen über Naturl. Leipz. 1830.

II. Lehrbücher zum Gebrauch

a) in Bürgerschulen: Vieth Anfangsgr. der Naturlehre für Bürgerschulen, 5te Aufl. Leipzig 1823. Kries Lehrb. der Naturlehre für Bürgerschulen, 5te Aufl. Gotha 1824. Helmuth Volksnaturlehre zur Dämpfung des Aberglaubens, 7te Aufl. Braunschweig 1822. Poppe Volksnaturlehre. Tübingen 1825.

b) In Real- und Gelehrtenschulen: Kries Lehrbuch der Physik für Gelehrtenschulen, 3te Aufl. Jena 1821. Schmidt Grundriß der Naturl. Breslau 1804. Schrader Grundriß der Experimentalnaturlehre für Schulen. Her-

ausgegeben von Gilbert. Hamburg 1805. Bernoulli Grundzüge der Elementarphysik &c. Halle 1807. Snell Anfangsgründe der Naturlehre, 2 Bände. Gießen 1810. Fischer Lehrbuch der mechanischen Naturlehre. Berl. 1827. 3

95.

Belehrungen über den Menschen.

Daß der Mensch nicht ein Fremdling bleibe in seiner eignen Wohnung, ist der nächste Zweck dieses Theils des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ein zweyter und höherer ist, daß er sich achten, würdig von seiner Natur denken, und die Keime jeder Vollkommenheit, die in ihr liegen, kennen lerne. Das Körperliche berührt seine Sinne zwar zuerst; dennoch muß auch schon in der frühesten Unterweisung das Geistige hervorgehoben und das Sichtbare nur als das Werkzeug des Unsichtbaren betrachtet werden. Hierzu bedarf es nicht einer eigentlichen Anthropologie und Seelenlehre im schulgerechten Sinn. Es bieten sich dem Lehrer wie dem Erzieher fast täglich Gelegenheiten dar, um Betrachtungen dieser Art anzustellen. Für die Meisten reichen auch diese gelegentlichen Belehrungen hin. Da überdieß der Unterricht vom menschlichen Körper, theils wegen der Zartheit, womit vieles dazu Gehörige vor der Jugend behandelt seyn will, theils wegen der Schwierigkeit, das gehörige Mittelmaaß zwischen dem Zu viel und Zu wenig nach der Beschaffenheit, dem Geschlecht und der ganzen übrigen Ausbildung der Lehrlinge zu treffen, eine so schwierige Aufgabe ist; so bleibt es im Allgemeinen viel rathsamer, anthropologische Belehrungen gleich in die Naturgeschichte zu verweben, und namentlich bey der Beschreibung des Thierischen auch auf das Aehnliche und Unähnliche der menschlichen Organisation merken zu lehren. Hierbey findet sich zugleich Anlaß genug, auf das Praktische und namentlich das Nöthigste aus der Gesundheitslehre zu führen, ohne eine förmliche Diätetik oder Makrobiotik vorzutragen. Desto

mehr möchte eine anthropologische Lection der obersten Classe der Real- und Gelehrtenschulen angemessen seyn. Nur hüte sich auch hier der Lehrer vor Allem, was in das Gebiet einer wissenschaftlichen Anatomie und Physiologie gehört, insonderheit vor Ueberladung des Gedächtnisses durch unzählige, doch nur fürs Vergessen erlernte, Namen, und schränke sich darauf ein, von den vornehmsten festen und beweglichen Theilen, so wie von den Hauptfunctionen und den merkwürdigsten Veränderungen und Zuständen des Körpers deutliche Begriffe, wo es möglich ist durch Anschauung und Erfahrung beyzubringen, übrigens auch diesem Unterricht beständig eine religiös-moralische Tendenz zu geben. Alles Uebrige gehört für den eigentlichen Anatomen, Physiologen und für den Arzt. 3.

Anmerk. 1) Je mehr sich ein Lehrer mit der Anthropologie bekannt gemacht, und dazu entweder einige Hauptwerke oder auch akademische Vorlesungen über Anatomie und Physiologie zu seiner eignen Belehrung benutzt hat, desto mehr wird er auch fähig seyn, der Jugend hierin nützlich zu werden. Lernt er erst die Wissenschaft, indem er sie lehren will, so lehrt er selten zweckmäßig; folgt blind dem Lehrbuch; weiß nicht das Wichtige vom Unwichtigen und das Irrige vom Wahren zu unterscheiden, was um so bedenklicher ist, da selbst manche von den Lehrbüchern, die man neuerdings in Schulen zu gebrauchen angefangen hat, den Charakter der Unzweckmäßigkeit an sich tragen. Selbst die besseren wollen mit Vorsicht und im Geist einer richtigen, gehörig auswählenden und sondernden Methode studirt seyn. Bey den meisten muß man abkürzen.

2) In den niederen Schulen kann bey der Erklärung der Bibel oder bey Erläuterung des Kinderfreundes wie anderer eingeführten Lehrbücher, in denen das Gemeinnützigste gesammelt ist, so viel, als den Meisten von dem menschlichen Körper zu wissen nöthig, beygebracht wer-

den. Auch hier wäre Gründlichkeit und Lückenlosigkeit, so wie jeder Versuch, Kinder zum deutlichen Bewußtseyn zu bringen, welche Bestimmung jedes Gelenk und Glied habe und nach welchen Gesetzen es sich bewege, eine wahre Lächerlichkeit. Anthropologischen Unterricht jungen Lehrern, wohl gar in Töchterschulen, anzuvertrauen, ist vollends höchst unbedachtsam.

Wo aber für gereifte Jünglinge ein elementarisch-anthropologischer Cursus nützlich befunden wird, da werde nur Alles vermieden, was noch auf bloßen Hypothesen beruht, und man halte sich, ohne in die Tiefen des Lebensprozesses eindringen zu wollen, lediglich an das Ausgemachte und an die Erscheinungen, vermeide auch die gelehrten Kunstausdrücke, (latein. oder griech. Benennungen,) wenn sie nicht sehr gangbar sind, so viel es möglich ist.

Was von der Structur und den Functionen des menschlichen Körpers an Thieren begreiflich gemacht werden kann, ohne daß dabey Thierquälung nöthig ist, (die höchstens dem tiefen Forscher zu Gunsten der Wissenschaft verstattet werden mag,) dazu wähle man lieber thierische Skelette und Leichname. Die Erfahrung, die man an den meisten jungen und alten Medicinern machen kann, bestätigt es, daß das Gemüth schon sehr durchdrungen seyn muß von der Idee der Vernunftwürde, des Geistigen und Sittlichen im Menschen, wenn durch häufige Beschäftigungen mit menschlichen Gebeinen und todten Körpern das Gefühl und die Achtung der Menschenwürde nicht geschwächt werden soll. Das Spielen mit Knochen, Schädeln, Gliedern, die einst ein denkender Geist bewohnte, paßt wahrlich nicht für Kinder. Selbst der seelenlose Leichnam muß ihnen als Hülle einer gottähnlichen Natur heilig bleiben. Wie es aber auf anatomischen Theatern hergeht, wer weiß das nicht? — Zeigt man menschliche Skelette

und einzelne Präparate, so geschehe es selten, nur für den Zweck des Unterrichts und mit großem Ernst.

3) **Man hat anthropologische Lehrstunden für die natürlichste Gelegenheit gehalten, junge Leute über den Ursprung und die Erzeugung des Menschen zu belehren. Mir scheint die Sache so:**

a) Allerdings sollte man Kinder über diese, einer zarten Behandlung so bedürftige Materie, nie mit eigentlicher Unwahrheit hintergehen, oder sie durch elende Mährchen täuschen wollen. Es hat sicher nicht den geringsten Schaden, wenn sie, seyen sie auch noch so jung, wissen, daß sie einst in dem Leibe ihrer Mutter ruhten, daß diese bey ihrer Geburt viele Schmerzen litt und deßhalb krank ward. Sie sehen das täglich. Warum sie denn irre führen? Warum sie mißtrauisch machen? Warum nicht auch dadurch Liebe zur Mutter befördern? Man läßt sie ja wohl Ps. 22, 11. 139, 13. auswendig lernen, und lehrt sie singen: „Nun danket alle Gott — der uns von Mutterleib rc.“

b) Aber bedenklicher ist Belehrung über Erzeugung. Sie giebt der Phantasie weit mehr zu schaffen. Man soll sie daher nicht übereilen. Kommen Kinder, wie so leicht durch den Anblick der Thierbegattungen, oft selbst durch frühes Lesen der Bibel geschieht, von selbst darauf; so rede man ihnen nichts aus, was wahr ist, oder verbiete ihnen wohl gar den Mund, sondern behandle nur die Sache mit der größten Ernsthaftigkeit. Sind sie noch sehr jung, so lassen sie sich mit allgemeinen Antworten auf ihre Fragen, was die Thiere thun? — daß sie spielen, scherzen, rc., abweisen. Werden sie größer, so rede man deutlicher. Dieß sey nun

c) besonders auch der Fall bey dem anthropologischen Unterricht der Jünglinge, die dann gewiß nicht mehr unwissend sind, und bey denen gerade hier der Lehrer die trefflichste Gelegenheit hat, sie mit einem heiligen Schauer vor der Weisheit des Schöpfers in dieser Einrichtung zu erfüllen, und sie zugleich zu warnen, ein so kunstvolles Werk, wie der menschliche Körper auch von dieser Seite sey, nicht durch schändlichen Mißbrauch zu zerstören. Man sehe Th. 1. S. 78. und Stuve Ueber die Wichtigkeit des Unterrichts in der Lehre des Menschen. 1786.

Bey der Anzeige der Hülfsmittel liegen die größeren anatomischen und physiologischen Werke ganz außer dem Plan dieser Schrift. Zu eigner Belehrung über alles, was in das Gebiet der Anthropologie gehört, sind aber empfehlenswerth:

I. Für den Lehrer: Ith Versuch einer Anthropologie. N. Aufl. Winterth. 1804. Wezel Versuch über die Kenntniß des Menschen, 2 Thle. Leipz. 1784 u. 1785. Wünsch Kosmol. Unterhalt. über den Menschen, 2 Thle. Leipz. 1796. Vorlesungen über den menschl. Körper u. die Mittel, ihn gesund zu erhalten, 4 Thle. Lübeck 1785 u. 86. Wilhelm Unterhalt. über den Menschen, in 22 Kupf. Augsburg 1804. Bernoulli Grundriß der Naturl. des erwachsenen Menschen nach den neuern Ansichten, 2 Thle. Halle 1804. Gruber Vers. einer pragm. Anthropol. Leipzig 1804. Steffens Anthropol., 2 Bde. Bresl. 1824. Heinroth Lehrb. der Anthropol. Leipzig 1822. v. Berger Grundz. der Anthropol. und der Psychol., mit besond. Rücksicht auf die Erkenntniß- u. Denklehre. Altona 1824. v. Bär Vorles. über Anthropol. Königsb. 1824. Heusinger Grundriß der phys. u. psych. Anthropol. Eisen. 1829. Choulant Drey anthropologische Vorlesungen. Leipzig 1834.

II. Der Jugend sind bestimmt: Stuve Lehrbuch der Kenntniß des menschl. Körpers und der Gesundheitslehre, 2te Ausgabe von Wiedemann. Braunschweig 1805. Pölitz Populäre Anthropologie. Leipzig 1800. Lehmann Abriß der Naturlehre des menschl. Körpers, mit Kupfern, 2te mit einem Abriß der Seelenlehre verm. Aufl. 2 Bändchen. Leipzig 1818. Petri Leitfaden zur Kenntniß und Erhaltung des menschlichen Körpers, für den mittleren Unterricht. Pirna 1809. — Zum Gebrauch in Volksschulen ist Faust Gesundheitskatechismus, 9te Auflage, Leipzig 1802., so wie Möller Vorübungen der Gesundheitslehre, als ein Nachtrag zu Faust's Gesundheitskatechismus, Hamb. 1796., u. Müller Exempelb. zum Gesundheitskat., 2te Aufl., Hannover 1806., zu empfehlen.

96.

Anfangsgründe der Philosophie.

Wenn bey Philosophie an das höhere Studium derselben, wie es den Universitäten angehört, gedacht wird, so liegt es ganz außer dem Plan dieser Unterrichtslehre, welche nur auf die Periode vor dem Uebergang zur Akademie berechnet ist. Früher alle ihre Theile, oder doch die meisten in systematischer Form vorzutragen, wäre unstreitig höchst unzweckmäßig, und ein um so nachtheiligeres Vorgreifen, da es bey Manchen die Versäumniß dessen, was vermeintlich schon auf Schulen gehört war, auf der Akademie zur Folge hatte. Sobald aber Philosophie und Philosophiren im weiteren Sinne genommen wird, so ist dazu gewissermaßen schon in mehreren Fächern des früheren Jugendunterrichts der Grund gelegt. Die Sprachlehre, die Mathematik, die Naturwissenschaft, selbst der höhere Unterricht in der Religion hat die mannichfaltigsten Anlässe gegeben, und theils überhaupt zum Denken gewöhnt, theils gelehrt, im Besondern das Allgemeine, in den einzelnen Erscheinungen ihre Gesetze aufzusuchen und wahrzunehmen. Auch ist dadurch ein reicher Vorrath von Materialien zum Denken, als die beste Vorbereitung, denken zu lernen, gegeben. Denn das Studium der Form ist weder nützlich noch angenehm, wenn nicht die Anwendung beständig zur Seite gehen kann; dieß ist aber ohne jenen Vorrath unmöglich. Sind jedoch Jünglinge so weit gekommen, daß sie der hohen Schule nahe stehen, so ist der Zeitpunct da, sie auch durch einige philosophische Lehrstunden propädeutisch auf den strengeren Lehrgang der Wissenschaft vorzubereiten, wozu sich die Hauptlehren der Erfahrungsseelenkunde, die sich an die anthropologischen Vorkenntnisse anschließen können, dann eine recht praktische, mit der allgemeinen Grammatik in Verbindung gesetzte Logik, und eine populäre Ethik am meisten eignen.

Anmerk. 1) Wenn man in früheren Zeiten selbst die wissenschaftliche Philosophie dem Universitätsstudium vorangehen ließ, so erklärt sich dieß theils aus der ganz andern Verfassung der Gymnasien, theils aus dem weit längeren Verweilen der Schüler auf denselben. Daß man hier und da diese Methode, nachdem sich so vieles geändert hatte, beybehielt, veranlaßte mit Recht den Tadel verständiger Schulmänner, denen es nicht entging, wie leicht durch eigne philosophische Classen das zu frühe Speculiren jugendlicher Köpfe veranlaßt, sie selbst verbildet, und wichtigere Kenntnisse und Fertigkeiten darüber versäumt wurden. Auch klagten wohl akademische Lehrer, daß durch solche Anticipationen der Eifer für das philosophische Studium erkalte. Andere — wie Herbart — sind dagegen der Meinung, daß man jetzt mehr wie sonst die Vorbereitung zu jenem vermisse, weil die Philosophie von vielen Schulen ganz ausgeschlossen sey. „Ehemals", sagt er, „konnte man in akademischen Vorlesungen mit einiger Sicherheit voraussetzen, die Zuhörer seyen schon auf den Schulen mit empirischer Psychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht, und bey den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit sollte billig die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung durch die Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprachen können Vieles, aber nicht Alles leisten. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu gerathen, dem die nöthige Vorbereitung zu rechter Zeit im öffentlichen Unterricht entzogen wird." (Lehrbuch der Psychologie, S. IV. M. s. auch, was in Herbart's Einleitung in die Philosophie, S. 273. ff., über diesen Gegenstand erinnert ist.) — Bedenkt man daneben, daß die akademisch-philosophischen Vorträge nicht leichter, sondern durch den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft schwerer werden, so sind in der That viele junge Leute zu bedauern, wenn sie ganz ohne Vorbereitung in solche Vorlesungen kommen, wo ihnen alles neu und weit über ihre Fassung ist.

2) Es muß nothwendig einen grossen Unterschied in der Methode machen, wie der Lehrer seine Schüler vorbereitet findet. Wären sie auf die Cap. 1. §. 31 — 38. und Cap. 4. §. 47 — 50. angedeutete Weise schon an regelmäßiges Denken und an die Operationen der natürlichen Logik gewöhnt, so würde er gleich anfangs wissenschaftlicher und merklich synthetischer zu Werke gehen können. Denn namentlich ist ja die recht getriebene Sprachlehre die allerangemessenste Vernunftlehre für die Jugend. Aber wie viele Studirende haben im öffentlichen und häuslichen Unterricht jene Vortheile entbehrt, und müssen daher selbst in reiferen Jahren noch immer nur elementarisch behandelt werden!

97.

Methodologische Bemerkungen.

In den philosophischen Lehrbüchern wird sowohl die Seelenlehre überhaupt, als die Vernunftlehre und Ethik durchaus synthetisch abgehandelt. In dem vorbereitenden Elementarunterricht ist der analytische Weg der einzig sichere. Erst wenn auf demselben gewisse Wahrheiten und Lehrsätze gefunden und recht anschaulich geworden sind, ist es nützlich, sie auch in bestimmten Formeln und Regeln auszusprechen und planmäßig zu ordnen. Kein Lehrobject eignet sich mehr als gerade dieses für die sokratische Lehrart und das Studium derselben. Wie sie Xenophon und Plato besonders in den leichteren Dialogen dargestellt haben, das dürfte für den Lehrer die beste Vorbereitung auf diesen Unterricht seyn. [1]) Um zuvörderst die geistige Natur des Menschen, ihre mannichfaltigen Kräfte, Veränderungen, Zustände zum deutlichen Bewußtseyn zu bringen, lehre man seine Schüler sich selbst beobachten und in den Wirkungen und Folgen die Ursachen erkennen. Statt abstract und schulmäßig zu definiren, was ein Begriff, Urtheil und Schluß sey, gehe man von dem Concre-

ten aus, und lasse davon die Erklärung, die Regel und die Nothwendigkeit der Denkformen finden. Eben hierzu eignet sich die allgemeine Sprachlehre am besten, wenigstens um den theoretischen Theil der Logik einzuleiten und die Beyspiele zu liefern. Die moralischen Ideen und Gesetze liegen in jedes Menschen Brust. An menschlichen Handlungen und den darin an den Tag gelegten Gesinnungen lassen sich jene am besten erklären, indem sie durch eine Art von Anschauung, die keine trockene Aufzählung von Moralprincipien in allgemeinen Formeln, keine Definition der einzelnen Tugenden und Untugenden ersetzen kann, der Seele klar und in ihrer Natur und ihren Wirkungen weit reiner aufgefaßt werden. 2) So vorbereitet werden die Schüler das Lehrbuch, oder die ihnen dictirten psychologischen, logischen, ethischen Lehrsätze besser verstehen lernen, über welche überdieß, wenigstens in der Hauptsache, alle Systeme ziemlich einverstanden sind. Denn was darüber hinausliegt, gehört durchaus nicht auf die Schulen. 3) Zu den eignen auch schriftlichen Uebungen bey diesen praktischen Theilen der Philosophie gehören sodann, wenn die Einsicht erworben ist, und man sicher seyn kann, daß alles richtig verstanden und nicht bloß terminologisch erlernt sey, Versuche im Beschreiben, Definiren, Classificiren, Versuche in den verschiedenen Arten von Urtheilen nach ihrer quantitativen, qualitativen und relativen Beschaffenheit, Bildung von Schlüssen, Prüfung von Trugschlüssen, Kritiken zur Scheidung der Wahrheit und des Irrthums, Urtheile über menschliche Handlungen nach gewissen Principien, Disputationen nach logischen Gesetzen. Auf diese Art lehrt man am besten die Jugend philosophiren, ohne sie durch die strenge Form der Wissenschaft und den Buchstaben todter Systeme selbst um die Ahndung des Geistes der Philosophie zu bringen.

Anmerk. 1) Ist gleich die sokratische Lehrart in den philosophischen Lehrstunden am meisten an ihrer

Stelle, so würde doch nicht rathsam seyn, sie bloß an einzelne, besonders alte Schriftsteller zu knüpfen, wovon übrigens Engel (in dem Versuch einer Methode, die Vernunftlehre aus Platon. Dialogen zu entwickeln, Berlin 1805.) eine treffliche Probe gegeben hat. Der Weg ist zu weitläufig, die fremde Sprache hält auf, und überhaupt ist unstreitig die Muttersprache und sind deutsche Schriften für diesen Unterricht am meisten geeignet. Denn jeder lernt sein Inneres am besten durch die Sprache kennen, in welcher er zuerst denken und das Gedachte aussprechen lernte.

Nur gehe überall das Concrete dem Abstracten voran. Von sinnlichen Gegenständen geht man aus. Man erblickt z. B. einen oder mehrere Gegenstände in der Ferne, aber man unterscheidet sie noch nicht. — Dann fängt man an, den Baum von dem Thurme, den Thurm von der Kirche zu unterscheiden. — Man nimmt Merkmale an den einzelnen wahr. — Man denkt sich die einzelnen Merkmale genau. — Es sind also entstanden — Vorstellungen, und zwar aus dunkeln und verworrenen — klare — deutliche — bestimmte — vollständige, woraus sich denn in eben diesen Graden Begriffe bildeten. — Der Thurm, sagt man, ist höher, der Baum ist nicht so hoch als die Kirche. Thurm und Kirche, Baum, hoch, höher waren erst einzelne Vorstellungen, aus denen sich allgemeine Begriffe bildeten. Nun hat man sie aber nur theils verbunden, theils getrennt einander beygelegt oder abgesprochen. Solche Verbindungen, solche Trennungen nennt man Urtheile, rc. Dieß ist das Elementarische. Aber auf eben diesem Wege sollte man zu allen Kunstausdrücken, zu allen Definitionen, selbst zu allen logischen Gesetzen führen, statt synthetisch von ihnen auszugehen.

Solchen sokratisch-heuristischen Gesprächen liege aber ein fester Plan zum Grunde. Ist eine Materie (z. B. von den Gattungen der Begriffe oder von den Urtheilen)

durch-

durchgesprochen, so werde alles in kurze Sätze gefaßt und niedergeschrieben, wenn man nicht vielleicht den Gebrauch eines Lehrbuchs vorzieht. Eben hierin liegt der Unterschied des Schulunterrichts. Der akademische Lehrer betrachtet das Lehrbuch als den Text, über den er commentirt; der Schulmann als das Resultat seiner vorangegangenen, zum eignen Denken und Erfinden gewöhnenden Unterhaltungen.

2) Am natürlichsten werden philosophische Lehrstunden von der Erfahrungsseelenkunde ausgehen und sich an die anthropologischen Belehrungen anschließen. Wenn die Kräfte der Seele, und namentlich die intellectuellen, erkannt, wenn die verschiedenen Arten ihrer Thätigkeiten aufgefaßt sind, werden ihre Gesetze leichter begriffen werden. Ueberhaupt aber ist es viel werth, wenn der Jüngling gewöhnt wird, den Blick auch in sein Inneres zu wenden und das Triebwerk seines Geistes zu beobachten. Die Logik gewinnt, so trocken sie scheint, sicher Interesse, wenn sie nur stets mit praktischer Anwendung verbunden wird; so wie die Begriffe und Gründe von Recht und Pflicht, wenn sie auf das Leben, Thun und Treiben der Menschen zurückgeführt werden.

3) Je weniger der erste philosophische Unterricht die Farbe einer bestimmten Schule annimmt, desto besser. Die Kenntniß dessen, worüber die Schulen streiten und gestritten haben, muß der Kenntniß des Streits vorangehen. Daher mische sich auch so wenig als möglich Schulsprache — die ja ohnehin im steten Wechsel ist — in den Vortrag. Alle Subtilitäten überlasse man dem höheren Unterricht. Für ein bestimmtes System den Anfänger gewinnen wollen, ist das Verkehrteste, was man thun kann. Da er doch nicht beurtheilen kann, ob Leibnitz oder Kant, ob Jacobi, ob Fichte, ob Schelling, oder vielleicht gar Hegel Recht hat, so bliebe ihm nichts als blinder Glaube übrig. Wie wahr sagt Cicero: Infirmissimo tempore aetatis

ejus, quem *primi* audierunt oratione capti, de rebu
incognitis judicant, et, ad quamcumque disciplinan
(scholam) sunt quasi tempestate delati, ad eam tam
quam saxum adhaerescunt. Nam quod dicunt, omni
no se credere ei, quem judicent fuisse sapientem: pro
barem, si id ipsum rudes et indocti judicare potuis
sent. Acad. Quaest. IV, 3. Auf wie Viele ist dieß auc
auf den hohen Schulen noch anwendbar! Aber liegt nic
auch da die Schuld an den Lehrern, die, statt philosophire
zu lehren, nur für *ihre* Philosophie, die oft in weni
Jahren eine andere ist, Proselyten machen wollen, und ge
wöhnlich die Gläubigsten an denen finden, von welchen si
am wenigsten verstanden werden?

4) Durch *schriftliche Uebungen* gewinnt die Theilneh
me am Vortrage. Der Schüler sieht, welchen Gebrauc
er von dem machen kann, was ihm sonst leicht zu abstra
und unbrauchbar vorkommt. Die von einigen so gerin
geachtete Lehre von den *Schlüssen* und *Trugschlüs
sen* kann auf diese Art, und namentlich bey *Disputir
übungen*, für die sie gewiß keine verwerfliche Form
höchst anziehend werden und eine wahre geistige Gymnas
veranlassen. Durch den *ausschließenden* Gebrauch
lateinischen Sprache geht jedoch dabey für Viele
Theil des Nutzens verloren. Sollten sich junge Leute
nicht in *ihrer* Sprache bestimmter, gewandter, kräftige
als in einer fremden ausdrücken lernen?

5) *Geschichte der Philosophie* gehört lediglich auf
Akademie. Das Allernöthigste von der älteren kann
der Lesung philosophirender Autoren beygebracht werden.

Bey den *literarischen Hülfsmitteln* wird die Anze
der allbekannten philosophischen Lehrbücher hier nicht erwä
werden. Es versteht sich von selbst, daß auch dem Lehrer
Jugend diejenigen am meisten zu empfehlen sind, welche

durch Klarheit und Deutlichkeit in der Darstellung auszeichnen. In dieser Beziehung sind selbst manche aus der älteren Zeit, wie die von Feder, Kiesewetter und Jacob, den neuerdings entstandenen vorzuziehen, und eben deßhalb wird ihm die Lectüre der philosophischen Schriften von Maaß, Bouterweck und Krug, ganz besonders aber das Studium der Lehrbücher von Fries, dessen psychologische Methode ohnehin vorzüglich gut zu den Gymnasialzwecken stimmt, um vieles förderlicher seyn, als die Benutzung von Werken, deren wissenschaftlicher Werth und Gehalt zwar anerkannt ist, in denen er aber keine Zeile lesen kann, ohne auf schwerfällige und dunkle Formeln zu stoßen. Will er bey seinem Unterricht ein Lehrbuch zu Grunde legen, so sind vor allen zu empfehlen: Matthiä Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie, 2te Ausg. Leipzig 1827. Schirlitz Propädeutik zur Philosophie. Cöslin 1829.

Um die allgemeine Sprachlehre mit der Vernunftlehre zu verbinden, oder jene auch wohl in einer eignen Lehrstunde vorzutragen, — was freylich für die Jugend möglichst populär geschehen muß, da die tieferen Untersuchungen einen hohen Grad von philosophischer Bildung voraussetzen, — wird der Lehrer sich mit den darüber vorhandenen Hauptwerken bekannt machen müssen. In Vater's Uebersicht des Neuesten, was für Philosophie und Sprache geschehen ist, Gotha 1799., findet er eine Zusammenstellung des Wichtigsten aus Harris, Merian, Roth, Meyer, Mertian, u. A. m. Vater selbst lieferte eine Allgemeine Sprachlehre. Halle 1801. Auch übersetzte er A. J. Sylvester de Sacy Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre. Halle 1804. Außerdem vergleiche man besonders den Hermes von Harris, übersetzt von Ewerbeck und mit Anmerkungen begleitet von Wolf, Th. 1. Halle 1788. Bernhardi Sprachlehre, 2 Theile., Berlin 1801. u. 1803., und Desselben Sprachwissenschaft. Ebendas. 1805. Ferner: ...ßler Spracherörterungen. Breslau 1826. Schmitthenner Ursprachlehre. Frankf. 1826. und endlich: Becker Organismus der Sprache. Frankfurt 1827. Herling Grundregeln

des deutschen Styls, 2te Ausg. Frankfurt 1827. *Desselben* Erster Cursus eines wissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Sprache. Frankf. 1828. Denn obschon sich dieselben zunächst und zumeist auf die deutsche Sprache beziehen, so sind sie doch in einem so wissenschaftlichen Geiste geschrieben, daß sie niemand, der sich mit allgemeiner Grammatik beschäftigt, vernachlässigen sollte. Dasselbe gilt von *Hoffmeister* Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre, Bd. 1. Essen 1830.

Literarische Nachweisungen über die Methode des naturhistorischen und philosophischen Unterrichts:

1) *Durst* Ueber die Methode des naturhistorischen Unterrichts. Düsseldorf 1826. Ferner in Betreff der Elementarschulen die Abhandll. in der Schulzeitung, 1827. Abth. I. Nr. 5[illegible]., in *Rossel's* Wochenbl., 1828. Nr. 11., und in den Rheinischen Bll., Jahrg. III. Nr. 2. in Betreff höherer Bürgerschulen, Schulzeit., 1828. Abth. I. Nr. 111. 112.; und in Betreff der Gymnasien: *Kapp* Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes. Hamm 1834.
2) *Bobertag* Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien. Brieg 1827., vergl. mit *Turin* in Jahn's Jahrbb., Jahrg. 5. Band 1. Heft 2. S. 220. ff.

Siebentes Capitel.

Von dem Unterricht in fremden Sprachen überhaupt und den neueren und älteren insonderheit.

98.

Verschiedenheit des Zwecks bey dem Erlernen fremder Sprachen.

Für die unteren Stände der Gesellschaft, desgleichen den größten Theil des weiblichen Geschlechts, reicht in der Regel die Muttersprache vollkommen aus. Für manche Glieder der mittleren und höheren Stände wird, um in den äußeren Geschäften und dem bürgerlichen Verkehr des Lebens andere verstehen und sich ihnen verständlich machen zu können, zuweilen selbst durch neue politische Verhältnisse, das Erlernen bald dieser, bald jener fremden Sprache Bedürfniß. Ein höherer Zweck schwebt aber denen vor, welche entweder die Sprachkenntniß als ein formales Mittel der Geistesbildung betrachten, oder durch sie zum Besitz und Genuß alles dessen gelangen wollen, was der menschliche Geist, zu den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten Völkern, von Ideen, Empfindungen und Kenntnissen in ihnen ausgesprochen und durch sie der Mitwelt und Nachwelt in schriftlichen Denkmälern mitgetheilt hat. Dieser Zweck läßt sich nur bey denen voraussetzen, die überhaupt auf einer höheren Stufe der Bildung stehen, und überall bey ihren Studien nicht so wohl ökonomisch die Vortheile berechnen, die ihnen einst durch das Erlernte zuwachsen könnten, als das vielmehr, was ihr Geist dabey gewinnt, als den höchsten Gewinn betrachten. Es wäre vergeblich, bey der größeren Zahl der Lernenden in allen Clas-

sen der Gesellschaft es darauf anlegen zu wollen. Der Unterricht muß aber jedes Bedürfniß berücksichtigen.

Anmerk. Ueber die höheren Zwecke des Erlernens der Sprachen ist auch hier zu vergleichen, was oben bereits bey der Muttersprache (§. 39.) gesagt ist. Denn was von ihrem gründlichen Studium gilt, gilt beynahe noch mehr von dem Studium fremder Sprachen. Alle dazu erforderlichen Uebungen, selbst an dem, was bloß grammatische Kleinigkeit zu seyn scheint, üben zugleich das Gedächtniß, die Phantasie, die Vernunft, den Witz und Scharfsinn, den Sinn für das Schickliche und Schöne, und nichts befördert und concentrirt die anhaltende Aufmerksamkeit und den unermüdeten Fleiß so sehr, und giebt so viele Gelegenheit scharf aufzumerken und Schwierigkeiten durch Ausdauer zu überwinden. Eine treffliche Vorübung für die Geschäfte des Lebens, weil es eine gründliche ist! Ueberdieß sind die Sprachen, da sich in ihnen der menschliche Geist in allen seinen Veränderungen und Richtungen ausdrückt, die Magazine aller Verstandesbegriffe, aller Gedankenformen, und aller Mittel und Werkzeuge ihrer Zusammensetzung und Auflösung. Daher wird durch ihr Studium der Ideenvorrath sehr vermehrt, das deutliche und [illegible]deutliche Denken außerordentlich befördert, und die natürliche Logik sogleich in Anwendung gebracht. Je erweiterter aber das Sprachstudium ist, in desto größerem Umfange können auch alle diese Zwecke erreicht, kann zugleich eine gewisse Einseitigkeit verhütet werden, welche eben so leicht die Folge einer gänzlichen Unbekanntschaft mit der Sprache fremder Völker, als mit ihren Kenntnissen und Sitten und den Vorzügen ihrer Länder ist, und welche dem, der nie seinen engen Wohnort verließ, so leicht eigen werden kann und fast immer anhängt.

99.

Neuere Sprachen.

Allgemeine Ansicht derselben und des Zwecks ihres Studiums.

An sich betrachtet liegen uns die lebenden, namentlich die europäischen Sprachen ungleich näher als die todten des Alterthums, sowohl wegen ihres häufigeren Gebrauchs in den mannichfaltigen Verhältnissen des Lebens, als wegen der Aehnlichkeit, worin die gebildeten Nationen in Hinsicht des Ideenkreises und aller äußeren Zwecke, wozu man sich der Sprache bedient, unter einander stehen. Die Sprache ist das treueste Bild des Grades der Ausbildung der Nationen; sie steht in der genauesten Beziehung auf den ganzen Vorrath von Ideen, Kenntnissen und Beschäftigungen derselben. Wie daher das Leben der jetzigen Völker sich ähnlicher als dem Leben der Völker einer längst verschwundenen Zeit ist: so müssen natürlich auch die lebenden Sprachen weit mehr Aehnlichkeit unter einander haben und unserer Muttersprache weit näher stehen, als die Sprachen von Völkern, die, vor Jahrtausenden lebend, so viele uns fremde Begriffe, Sitten, Kenntnisse und Meinungen hatten, die erst förmlich studirt und erforscht werden müssen. Indeß ist auch unter diesen lebenden, hinsichts ihrer Brauchbarkeit und Wichtigkeit, für uns ein bedeutender Unterschied. Berücksichtigt man dabey die geistige Cultur der Nationen, den Umfang und Einfluß ihrer literärischen Erzeugnisse auf alle Arten von Wissenschaften, so behaupten unstreitig die französische, englische und italienische den ersten Rang. Die erstere ist im Lauf der Zeiten beynahe eine Universalsprache der gebildeten Welt geworden, — vielleicht eben so zufällig, als die lateinische die Universalsprache der gelehrten Welt ward. Dadurch wird sie zugleich für Viele in den mittleren und höheren Ständen am meisten Bedürfniß, dem selbst ihre Hasser sich oft nicht entziehen können. Sonst ist uns unstreitig die englische nicht nur als Sprache verwandter, auch ihr Geist

und ihre Literatur steht unserm Sinn und Geiste näher, und die letztere hat vielleicht noch mehr Antheil an unserer, besonders ästhetischen Bildung gehabt, welche uns, wie sich geschichtlich nachweisen läßt, die in der Zeitperiode des erwachenden Geschmacks bis zur Thorheit gewordene Vorliebe für gallische Werke und Schriften nicht in dem Grade geben konnte, als das fleißige Lesen der brittischen Classiker. Die italienische hat sich in Poesie und Prosa am frühesten vervollkommnet. Ihre Meisterwerke übertreffen die gleichzeitigen brittischen und französischen. Mit der Tonkunst ist sie von je her am meisten verwandt gewesen. Alle drey haben übrigens die Mitabstammung von der lateinischen mit einander gemein, und unterscheiden sich darin wesentlich von der unsrigen, die aus eignem Boden entsprossen, auf demselben herrlich emporgewachsen und immerfort in der Reinigung von allem Fremdartigen begriffen ist. Uebrigens theilen sich die Zwecke des Erlernens auch dieser Sprachen in äußere, zum Gebrauch im geselligen Verkehr des bürgerlichen Lebens; und in wissenschaftliche, mit Hinsicht auf ihre Literatur. Hiernach macht die Methode des Unterrichts mancherley Modificationen nothwendig.

Anmerk. 1) Für die meisten Menschen ist die Kenntniß der Muttersprache völlig zureichend, so daß in unteren Volksschulen überall von fremden Sprachen nicht die Rede seyn sollte; wovon ein Mehreres im dritten Hauptabschnitt. Auch in manchen Familien des Mittelstandes wird viel zu viel Zeit damit versplittert und weit Wichtigeres für die echte und gründliche Bildung, namentlich der Töchter, darüber versäumt. Ohnehin kommt es doch gewöhnlich nur bis zum dürftigen Lesen und Verstehen, selten zum Sprechen. Aber es gehört zu der unglücklichen Nachahmungssucht, die uns Deutschen leider überall anhängt, daß wir gern in fremden Zungen reden und mit einigen ausländischen Wörtern uns brüsten mögen. Ists Humanität, so ist sie uns theuer zu stehen gekommen, und un-

sere Willigkeit und Bildsamkeit machte den Unterdrückern hier und da leichtes Spiel, wiewohl sie auch zuweilen Gutes gefördert haben kann.

2) Ueber das Verhältniß der Sprachen zu einander, ihre Abstammung und ihren eigenthümlichen Charakter sind in neuester Zeit gründliche Untersuchungen angestellt worden; vorzüglich hat man die europäischen Stammsprachen wie unter einander so mit den westasiatischen und indischen Sprachen verglichen und ihre gemeinsame Abstammung von einer älteren, aber untergegangenen Sprache, welche im westlichen Asien ihren Sitz haben mochte, auf wissenschaftlichem Wege zu begründen versucht. Diesen europäisch-asiatischen Sprachstamm weisen nach: von Schlegel in in seiner Indischen Bibliothek. Bonn 1823. Bopp und von Humboldt in mehreren Abhandlungen der Berliner Akademie seit dem Jahre 1820. Grimm in seiner Deutschen Grammatik, 2te Ausgabe. Göttingen 1822—1832. Graff Althochdeutscher Sprachschatz, Th. 1. Berlin 1834. Pott Etymologische Forschungen. Lemgo 1833. *Bopp Vergleichende Grammatik, Abtheil. 1. Berlin 1833. Allgemeiner ist: von Klaproth Asia polyglotta. Paris 1823. *Kennedy* Researches. London 1828., und **Balbi* Atlas ethnographique nebst der dazu gehörigen Introduction. Paris 1826. Dazu einige ältere immer noch brauchbare Werke, namentlich: Adelung (von Vater fortges.) Mithridates oder allgem. Sprachkunde, 4 Bde. Berlin 1806—17. — Wie sich die europäischen zu unserm Bedürfniß und zu unserer Literatur verhalten, ergiebt sich theils aus dem Stande und Verkehr der Nationen gegen und mit einander, theils aus der Geschichte unserer Literatur, besonders seit der Epoche, mit welcher ihre Blüthe im 18ten Jahrhundert anfängt. — Nach dem Plan dieser Schrift können nur die drey Hauptsprachen, welche auch wohl zu den Gegenständen des Schul- und Jugendunterrichts gerechnet zu werden pflegen, berücksichtigt wer-

den, ohne deßhalb andern, z. B. der dänischen, schwedischen, polnischen und besonders der spanischen, ihren Werth und ihr Verdienst schmälern zu wollen. Noch viel weniger gehören die außereuropäischen hierher. Zunächst würde doch auch wohl die Sprache Indiens, für welche neuerlich großes Interesse erwacht ist, nur ein Studium für Wenige bleiben müssen, wenn gleich bey der Neigung unserer Zeitgenossen, stets von dem Neuesten ergriffen zu werden und dieß Neueste gleich zum Allgemeinen machen zu wollen, ein Antrag, die Sanskritsprache in die Schulen einzuführen und die Sakontala zum Schulbuch zu machen, kaum befremden dürfte.

3) Ueber die Ursachen der Allgemeinheit der französischen Sprache sind die lesenswürdigen Preisschriften von *G. Rivarol* und *J. L. Schwab* Dissertat. sur l'universalité de la langue franç., Berl. 1784., deutsch J. C. Schwab Von den Ursachen der Allgemeinheit der franz. Sprache und deren wahrscheinlichen Dauer rc., Tübingen 1785., zu vergleichen. Die Verachtung derselben als Sprache, und die hier und da in Antrag gebrachte gänzliche Verbannung aus dem Schul- und Jugendunterricht, die sich in manchen Zeit- und Flugschriften so laut ausgesprochen hat, gehörte zu den Excentricitäten eines durch die großen Zeitbegebenheiten aufgeregten Patriotismus, von denen man längst wieder zurückgekommen ist, und doch wird dieser Sprache auf den meisten Gymnasien immer noch zu wenig Zeit und Kraft gewidmet.

100.

Sprachen des Alterthums. Allgemeine Ansicht.

Die Sprachen der beiden gebildetsten Nationen des Alterthums hängen mit dem, was man die classische Bildung nennt und eigentlich nur von dem Studirenden oder Gelehrten erwartet, auf das genaueste zusammen; ihr Studium macht selbst einen wichtigen Theil jener Bildung aus. Wer sie freylich bloß als ein

Mittel zur Erreichung gewisser äußerer nothwendiger Zwecke betrachtet, wer keinen andern Gewinn von ihnen kennt, als manche unentbehrliche Schriften, Urkunden, Gesetze in dem Grundtext lesen, gangbar gewordene Terminologieen verstehen, und bey gewissen Gelegenheiten, wo der Gebrauch einer von ihnen herkömmliche Sitte geworden ist, sich in ihr ausdrücken zu können, der kann leicht dahin kommen, sie in die Reihe der nothwendigen Uebel zu stellen, oder doch ihr Studium lediglich auf jene Zwecke zu beschränken. Ganz anders erscheint es denen, welche in ihnen das Fundament einer höheren und freyeren Geistescultur anerkennen, und sich überzeugt haben, daß alle unsere höhere Wissenschaft, Bildung und Kunst zuerst von den Griechen und sodann von den Römern ausgegangen ist, wie sich denn auch alle noch so verschiedene neuere civilisirte Nationen in der Verehrung und Nachahmung ihrer Werke von je her begegnet sind. Durch ganz Europa gelten sie als das allgemeinste Bildungsmittel, und gewiß wird die neue Welt eben so ehrenvoll von ihnen denken, je höher ihre geistige Cultur steigen wird. An sie knüpft sich der ganze Umfang dessen, was den Namen der humanistischen Studien erhalten hat, wie die ganze Alterthumswissenschaft unmittelbar an. Wenn aber bey weitem nicht alle, welche in ihrer Jugend mit den Elementen derselben beschäftigt, auch wohl bis zu einiger Fertigkeit im Verstehen gebracht worden, jenes Ziel erreichen, wenn die neuere Cultur auch vielleicht selbst den Kreis ihrer Pfleger verengt hat; so kann dieß nicht befremden, wenn man theils die Schwierigkeit, theils die so sehr verschiedenen Bestimmungen — selbst der Mitglieder des sogenannten gelehrten Standes — ins Auge faßt, und nicht bloß in Ideen lebend vergessen will, was für das wirkliche Leben erreichbar und für dasselbe selbst nothwendig und heilsam ist. Außer den classischen Sprachen kann übrigens unter den alten hier nur noch die hebräische als Grundsprache eines Theils der heiligen Bücher in Betracht

kommen und ihr für eine Classe der Studirenden eine Stelle unter den Objecten des Schulunterrichts angewiesen werden.

Anmerk. 1) Ueber den hohen Werth der classischen Sprachen und Studien für eine universelle Bildung s. m. unter vielen andern diesen Gegenstand betreffenden Schriften: Commentationes et Consilia de ratione studiorum Mureti, Erasmi, Vossii. Harderov. 1786. *Knox* On liberal education. London 1782. Ed. Gibbon Versuch über das Studium der alten Literatur, übers. von Eschenburg. Hamburg 1792. Dietr. Tiedemann und D. Jenisch Preisschrift über den Einfluß der griechischen und römischen Schriftsteller auf europ. Geistesbildung. Berlin 1798. C. B. Funk Vom Nutzen richtig getriebener Philologie auf Schulen, im Berliner Magazin, 1784., Bd. 2. St. 1. D. G. F. Hübler Der verkannte Werth der classischen Schriftsteller in Rücksicht auf Bildung des Geistes. Breslau 1800. *Morgenstern* Oratio de literis humanioribus sensum veri, honesti et pulchri excitantibus atque acuentibus, Lips. 1800., und alle die, welche, wie Herder, Wolf, Koch, Delbrück, und andere später zu nennende Männer, den Begriff der Humanität entwickelt haben.

Allerdings ist auch die Brauchbarkeit der alten Sprachen für andere wissenschaftliche Zwecke weder unbedeutend noch gering zu schätzen. Es ist immer schon etwas werth, wenn der Theologe, Jurist, Arzt wohl mit ihnen bekannt ist, wenn er gleich nicht Humanist ex professo seyn kann. Diesen Vortheil findet man unter andern näher entwickelt in Heyne's Vorrede zu Hermann's Mythologie über die philolog. Wissenschaften, besonders als Hülfswissenschaften anderer Studien; in Schelz Versuch über den Werth der alten Sprachen, besonders in Beziehung auf Juristen und Geschäftsmänner dargestellt, 1810., und bey Rehberg Ueber die Vortheile der alten Literatur, in der Berliner Monatsschrift, 1788.

2) Man würde irren, wenn man das frühere fast ausschließende Treiben der alten Sprachen in den Schulen bloß davon herleiten wollte, daß die, welche sie organisirten, ihren Einfluß auf allgemeine Geistesbildung begriffen hätten. Dieses war wohl bey Männern der Fall, wie die Hersteller der Wissenschaften waren, die uns von der Barbarey des Mittelalters befreyeten; aber der größere Theil derer, die Schulen einrichteten, ging doch nur von dem Gebrauch der Sprachen für andere gelehrte Bedürfnisse in den Facultätswissenschaften aus, weßhalb das Latein so vorherrschend ward. Mit der Basedowschen Periode trat aber ein förmliches Beschränken des hohen und absoluten Werthes classischer Philologie und überhaupt des Erlernens fremder Sprachen ein, wobey viel Mißverstand und Uebertreibung von beiden Seiten den Streitpunct verrückte. Man kann den Campischen und besonders Trappischen Einwürfen gegen jenen absoluten Werth den Scharfsinn nicht absprechen, auch nicht verkennen, daß sie sehr viel Wahres gegen die erinnert haben, welche alle Stände zu Lateinern und Griechen hätten machen mögen, und die gute Sache der Sprachen mit schlechten Gründen vertheidigten. Aber diese hat dennoch gesiegt, und selbst die wackern Schulmänner (Ehlers, Funk, Gedicke, u. A.), die jene in Campe's Revisionswerk, Th. 7. und Th. 11., enthaltenen Abhandlungen mit ihren Anmerkungen begleiteten, haben diesen Sieg vorbereitet. Man hat allgemein gefühlt, daß die Jugend im öffentlichen und Privatunterricht nicht gewann, wenn man die Sprachen des Alterthums in Schatten stellte und sie durch ein unseliges Vielerley ungründlich machte. Der Widerspruch hat dabey Manche gewiß gegen das Verdienst neuerer Pädagogen ungerecht gemacht. Denn wahrlich paßte auf mehrere derselben das Ars non habet osorem nisi ignorantem eben so wenig, als auf J. M. Geßner, der schon hierüber sehr liberal dachte. (S. Hauptabschnitt 3. Cap. 5.). Aber das

Studium hat übrigens manche durch den Streit selbst veranlaßte höhere Ansichten, die man einzelnen großen und geistvollen Humanisten verdankt, gewonnen; ein Ruhm, den sich unsere Zeit und Deutschland ganz vorzüglich aneignen kann.

Was für Resultate hinsichts der Stelle, welche den alten Sprachen in den verschiedenen Lehranstalten gebührt, aus jenen Ansichten hervorgehen, auch dieß gehört in den folgenden dritten Hauptabschnitt.

101.

Doppelte Lehr- und Lernweise fremder Sprachen durch den Gebrauch und nach der Regel.

Die ausnehmende und in der That bewundernswürdige Leichtigkeit, womit jede Muttersprache durch bloßes Hören und nachahmendes Sprechen ohne alle Regel schon in dem früheren Alter erlernt wird, scheint auch bey fremden Sprachen dafür zu entscheiden, daß man mit dem Gebrauche anfangen und nach und nach die Regel damit verbinden solle. Lehrt doch die Erfahrung, daß Kinder, mit welchen man neben der eignen noch eine, ja selbst mehrere andere Sprachen von Kindheit an redet (wie in großen Häusern Lieflands, Curlands, Polens häufig der Fall ist), und sie in der Nothwendigkeit sind, sich ebenfalls darin mündlich, nach und nach auch wohl schriftlich, auszudrücken, in sehr kurzer Zeit wenigstens einen gewissen Grad von Fertigkeit darin erlangen. Vergleicht man damit, was in dem gewöhnlichen Schulunterrichte in fremden, nicht nur todten, sondern auch lebenden, Sprachen oft in einer langen Reihe von Jahren geleistet wird, welch ein dürftiges Verstehen, welch ein unbeholfenes, fehlerhaftes Sprechen und Schreiben, selbst bey nicht Unfähigen und Unfleißigen, der ganze Gewinn ist, der oft nach wenigen in andern Geschäften verlebten Jahren fast ganz verloren geht: so darf es nicht befremden, wenn sich sowohl ältere als neuere bedeutende Stimmen, und sogar bey den alten Sprachen, für

die Methode, sie durch den Gebrauch (ex usu) zu lehren, erklärt, sie wenigstens dringend neben der grammatischen Lehrart den Schulen empfohlen haben. Gleichwohl hat die unbedingte Anwendung schon darum große Schwierigkeit, weil sie zuvörderst bey den neueren Sprachen nur da möglich ist, wo die Lernenden entweder schon in ihren Familien oder in ihren Lehrern Personen finden, welche der Sprache vollkommen mächtig sind, oder vielleicht gar eine Zeit lang in den Ländern selbst zubringen können, wo auch für sie der Gebrauch der fremden Sprache Bedürfniß ist. Denn in der Heimath bleibt es doch stets unnatürlich, und eine selbst in den Häusern der Großen nun glücklicher Weise immer mehr verschwindende Affectation, in einer fremden Sprache zu reden, als ob man sich der eignen schämte. Bey den Sprachen des Alterthums ist nicht nur die Schwierigkeit noch weit größer, ganz besonders bey der griechischen, sondern der Zweck, für welchen sie erlernt werden, ist auch ein so ganz anderer. Sie selbst sind, da sie einer ganz verschiedenen Welt, einem von uns ganz verschiedenen Volk angehören, den unsern so ungleich, daß durchaus eine eigenthümliche Methode für sie eintreten muß, wenn diese gleich Manches, besonders im Anfang mit der, welche für die lebenden die zweckmäßigste ist, gemein hat. Es wird demnach von der Lehrart, welche theils bey den neueren, theils bey den älteren Sprachen durch die Erfahrung am meisten bewährt ist, auch einzeln zu reden, und theils das Gemeinsame, theils das Specielle zu erörtern seyn.

Anmerk. 1) Wie neuere Sprachen am schnellsten und besten erlernt werden, — nämlich eben so wie die Muttersprache durch den Gebrauch, welches späterhin die grammatische Behandlung so wenig als bey dieser ausschließt, — darüber ist man stets ziemlich einverstanden gewesen. Warum hätte man denn sonst Franzosen und Französinnen verschrieben, und überhaupt die Sprachmeister aus der Nation deutschen Lehrern vorgezogen?

Warum hätten der Sprache mächtige Eltern schon früh mit ihren Kindern die fremde Sprache geredet? Da dieß in Schulen nicht zu erreichen war, so ist freylich da eine dem classischen Sprachunterricht analoge Lehrart eingetreten, die sich oft durch viele Jahre und Classen langweilig durchzieht, und für die Meisten wenig fruchtet, wenn sie sich nicht, so viel als irgend die eigne Fertigkeit des Lehrers möglich macht, der unmittelbaren Uebung durch Sprechen nähert.

2) Wenn schon in älteren Zeiten manche Schulmänner, wie Comenius, Ratich, u. A., in dem vorigen Jahrhundert aber besonders die Schule der Philanthropen, darauf antrugen, die Schuljugend von dem Joch und der Plage der Grammatik, selbst auch bey dem Unterricht in den alten Sprachen, und vorzüglich der lateinischen, die sie doch immer noch für die nothwendigste hielten, zu befreyen; so ward dabey ganz der so wesentliche Unterschied dieser und der lebenden Sprachen übersehen, welche der gleiche Ideenverkehr unter den jetzigen cultivirten Nationen, der auf Wortvorrath und Wortbildung und Genius der Sprache so großen Einfluß hat, der unsrigen so viel näher bringt. Es war allerdings ein Fehlgriff, wenn man in den Basedowschen und ihren Töchterschulen mit Lateinreden über Dinge des gemeinen Lebens, die sich zum Theil gar nicht richtig bezeichnen ließen, da die alte Sprache keine Zeichen für sie hat, den Unterricht anfing, und meinte, daß diese jungen Lateinsprecher nun desto fähiger seyn würden, die römischen Classiker zu lesen. Wenn sie für ihre Meinung, die Grammatik aus den Elementarclassen zu verbannen, die Autoritäten älterer und neuerer Humanisten anführten, so übersahen sie wieder, daß diese gewiß weit entfernt waren, jenes Lernen ex usu, wie sie es nannten, zu empfehlen, sondern nur gegen die zu frühe und verkehrte Art, die Grammatik einlernen zu lassen, eiferten, wobey man wohl gar Kinder mit lateinischen Regeln quälte, ehe sie auch nur die Worte derselben zu fassen im Stande waren.

Das

Das Scheinbarste für die Allgemeinheit der Uebungsmethode findet man in Trapp's Abhandlung vom Sprachstudium im Rev.-Werk, Th. 11., und in Campe's Abhandlung über die Grundsätze der neuen Erziehungstheorie, des Sprachstudiums überhaupt und des lateinischen insonderheit, behauptet und vertheidigt von Leibnitz, Locke, Facciolati, Geßner, rc., im Braunschweig. Journal vom J. 1788. St. 9 — 11. Ueber die Urtheile der darin angeführten Humanisten sehe man das Weitere unten bey §. 108.

102.

Allgemeinste Regel bey allem Sprachunterricht.

Ehe wir indeß die specielle Methodik für neue und alte Sprachen aufstellen, sey nur noch vorläufig im Allgemeinen bemerkt, daß, wie überhaupt ein jeder Unterricht zwey Hauptelemente stets vereinigen muß, Lehren und Ueben, dieß bey dem Sprachunterricht am allernothwendigsten erscheint. Soll er seinen Zweck ganz erfüllen, so muß sich dabey Einsicht und Fertigkeit, Wissen und Können stets durchdringen und einigen. Es giebt kaum, wenn man von der Mathematik absieht, einen Gegenstand, wo der Lernende so bald zur Kenntniß seiner Fähigkeit und Kraft gebracht, sich seiner Fortschritte und der überwundenen Schwierigkeit so bald bewußt werden kann, als gerade hier, und die Freude, eine schwere, anfangs nicht verstandene Stelle durch anhaltenden eignen Fleiß selbst erklären zu können, ist doch noch vielseitig belohnender, als die Auflösung einer schweren Rechnungsaufgabe oder eines geometrischen Lehrsatzes, weil der Gebrauch näher liegt. Einen doppelten sehr häufig vorkommenden Fehler hat nur jeder Sprachlehrer zu vermeiden, unzeitiges Erschweren und unzeitiges Erleichtern. (S. oben §. 14.) Das erstere schreckt ab, wenn die Kraft noch ungeübt, das andere erschlafft, wenn sie eigner Thätigkeit fähig wäre. Es bleibe also bey jedem Sprachunterricht allgemeinster Grundsatz: die eigne Thätigkeit der Lernenden überall in dem Grade aufzuregen und ihr Stoff zu ge-

ben, in welchem die Kraft derselben nur irgend gewachsen, und ihr so wenig Anstrengung zu ersparen, als mit der vorhandenen Kraft verträglich ist.

Anmerk. Gewöhnlich wird bey den Anfängern durch Erschweren, im Fortgang des Unterrichts durch Erleichtern gefehlt. Sehr viele Lehrer thun anfangs zu wenig, späterhin zu viel.

Wie oft fordert man, daß der Elementarschüler in einer Sprache, wo ihm alles fremd ist, mit Hülfe des Wörterbuchs und der Grammatik den Sinn herausfinden soll, ehe er einen Begriff von Grammatik und Lexicon hat! und statt ihm Anleitung zu geben, wie er diese Bücher zu gebrauchen, wie er aufzuschlagen, wo er die Regel, wo das Wort zu suchen, wie er die oft selbst in den Wortregistern bey den Lesebüchern vorkommenden Abbreviaturen zu verstehen, wie er, wo das Lexicon viele Bedeutungen nennt, die rechte und passende zu entdecken, überhaupt, wie er alles anzugreifen habe, statt mit ihm zu suchen und zu arbeiten, hin und her zu übersetzen, bis er im Stande ist, sich allein zu helfen. Wie können doch Lehrer die hieran gar nicht denken, so bald vergessen haben, wie unbeholfen sie selbst als Knaben waren, wie sie sich unnütz quälten, weil ihnen niemand Rath gab, und wie ihnen die Lust verging, wenn sich nicht etwa ein barmherziger Mitschüler ihrer annahm?

Späterhin aber (in Mittel- und Oberclassen) hilft man bey dem Uebersetzen in die Muttersprache oft beständig ein, und läßt den Schüler kaum einen Satz, den er, wenn man ihm Zeit ließe, gewiß treffen würde, aussprechen; verbietet den Gebrauch von Erleichterungsbüchern, z. B. deutschen Uebersetzungen, (die ja sogar, zum Trost der Trägen, bey den Elementarbüchern, z. B. von dem Gedickeschen und Jacobsschen, vorhanden sind); dictirt alle Redensarten

zu den Exercitien, und was der Erleichterungen und Lähmungen des eignen Fleißes mehr sind.

Daß der reifere Schüler auch außer dem, was in den Lehrstunden gelesen wird, und dessen nur wenig seyn kann, noch für sich, oder in Gemeinschaft mit Andern, Autoren lese, sie zu verstehen suche, sie übersetze, excerpire, imitire, — daran wird selbst in manchen großen Schulanstalten kaum gedacht.

103.

Methodik des Unterrichts in den neuen Sprachen. Elementarübungen.

Sobald eine fremde Sprache, welche nicht schon durch frühen Gebrauch im Leben das Eigenthum des Lehrlings geworden ist, eigentlich gelehrt werden soll, wird der Unterricht im Allgemeinen denselben Gang nehmen müssen, welchen man bey dem Unterricht in der Muttersprache zu nehmen hat, und welcher oben (s. Cap. 2.) ausführlich verzeichnet ist. Die Aussprache hat, wo man in fremden Zungen reden soll, überall ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten, und wird selten von Andern als Lehrern aus der Nation ganz richtig aufgefaßt, da selbst die besten Vorschriften und Vorbildungen (Monseigneur — Monsångdör) in Sprachlehren und Wörterbüchern wenigstens die Feinheiten des Tons nicht darstellen können. Gleichwohl sind fehlerhafte Angewöhnungen sehr schwer abzulegen, und bey lebenden Sprachen auffallender und anstößiger, als bey verstorbenen, deren richtige Aussprache wir selbst kaum noch kennen. Es werde daher großer Fleiß auf die Bildung zur möglichsten Richtigkeit oder Berichtigung der vielleicht schon fehlerhaften Aussprache gewendet, die schwerer als mancher eigentliche Sprachfehler verziehen wird. Ehe man zum Lesen übergeht, werde lange das Vorsprechen von Wörtern und Sätzen und das Nachsprechenlassen geübt, damit nicht nur die fremden Töne, sondern auch die Wörter, einzeln und

in Verbindung, ins Ohr und durch die damit verbundene Angabe ihres Sinnes ins Gedächtniß kommen. *Oftgehörtes* prägt sich tiefer ein als *Vielgelesenes*. Man wähle dazu Wörter und Redensarten, welche die nächsten sinnlichen oder sonst oft wiederkehrenden Gegenstände und Begriffe bezeichnen, namentlich solche, die sehr häufig in der Sprache vorkommen, und in jeder, auch der kürzesten, Rede unentbehrlich sind; knüpfe sie auch wohl an Bilder, als Hülfen des Erinnerungsvermögens. Bald darauf gehe man zu kurzen Perioden, endlich zu kleinen Erzählungen, verständlichen Versen und Gedichten über, die man, noch ohne alle grammatische Bemerkungen, deutsch übersetzt und dann memoriren läßt. Erst hierauf mögen die *Leseübungen* durch *Vorlesen* und *Nachlesenlassen* folgen. Anfangs gebe man nicht zu viel *Regeln über die Aussprache*, wiewohl die, von welchen die häufigste Anwendung zu machen ist, und worin die fremde Sprache von der unsrigen abweicht (z. B. u wie ü im Französischen, i wie ei im Englischen), bey Zeiten beygebracht werden müssen. Mit den *Leseübungen* verbinde man jedoch noch lange Zeit das *Vorsagen*, lasse dieß nachsprechen und zugleich den Sinn angeben. Dieß bringt viel weiter als das mühsame Uebersetzen, selbst der leichten Stücke, womit man gewöhnlich den Anfang macht. Wohl aber können, wenn die Zeit, wo das erste in der fremden Sprache geschriebene Buch in die Hand des Schülers kommen soll, herannaht, gerade aus *diesem* vorläufig die Wörter und Sätze gewählt werden, die man vorsagt und memoriren läßt. So kommt der Schüler, ohne es zu wissen, vorbereitet zum Uebersetzen, und bemerkt sogleich mit Vergnügen den Gewinn seines Fleißes.

Anmerk. 1) Da auf diesem Wege die Muttersprache so bewundernswürdig schnell gelernt wird; warum sollte es nicht auch mit einer fremden, zwar nicht eben so schnell, aber doch schneller als gewöhnlich gehen?

Wie lernten wir Alle das Deutsche? Man sprach uns vor, was wir anfangs nicht verstanden. Man nannte uns zuerst die sinnlichsten und bekanntesten Gegenstände. Man wiederholte dasselbe sehr oft; (lernt doch ein Thier dadurch Wörter verstehen!) ließ uns so gut und so schlecht reden, als wir vermochten, und errieth unsern Sinn aus kurzen Andeutungen. Man sagte uns die richtigen Ausdrücke, ohne die Gründe anzuführen. Wir lernten mancherley auswendig, wovon wir zwar anfangs nur wenig, aber nach und nach immer mehr, und ohne daß wir selbst recht wußten, wie es zuging, verstehen lernten. In wenigen Jahren hatten wir einen Sprachreichthum und eine Sprachfertigkeit, die unglaublich seyn würde, bestätigte sie nicht die tägliche Erfahrung.

Der Einwurf, welchen man dieser Uebungsmethode macht, die Kinder könnten leicht schlecht sprechen lernen, fällt ganz weg, wenn man ihnen nichts schlechtes vorspricht. Dieß hat ja selbst der Lehrer, dem die Fertigkeit im Gutsprechen fehlt, nicht nöthig. Denn er darf nur Sätze und Stellen aus den allerbesten Schriftstellern, darf nur die ausgesuchtesten Beyspiele nehmen, die die Grammatiker selbst anführen, und deren Inhalt den Jahren angemessen ist. Jedes gute Elementar- oder Lesebuch giebt dem Lehrer dazu Stoff die Menge, und es ist besser, er benutzt diese, als daß er Unrichtiges vorspricht.

Uebrigens wird, wo Viele zugleich unterrichtet werden, auch hier gemeinschaftliches und abgemessenes Aufsagen und Nachsprechen für Ohr und Gedächtniß bildend seyn. Nur wechsele es mit dem Aufsagen der Einzelnen ab.

8) Da das Gedächtniß nicht genug geübt werden kann, so sind auch hier eigentliche Aufgaben von Vocabeln ganz an ihrer Stelle. Sie müssen aufgeschrieben werden, damit der erworbene Wörterschatz oft übersehen und Wiederholungen darnach angestellt werden können. Die Wörter und Phrasen müssen allerdings vorzüglich solche seyn, die in das gewöhnliche Leben einschlagen, und von denen sogleich Gebrauch gemacht werden kann. Alles, was uns umgiebt, was

Lebensbedürfniß geworden ist, oder sich ökonomisch, technologisch, rc. darauf bezieht, ist dahin zu rechnen.

104.

Fortschreitender Unterricht.

Uebersetzen des Gelesenen und Gehörten.

Zu den ersten Uebungen im Uebersetzen des Gelesenen kann zwar jedes gut geschriebene Buch, wenn der Inhalt nur den Fähigkeiten angemessen ist, dienen; man findet aber in den sogenannten Lese- oder Elementarbüchern planmäßig vorgearbeitet, und thut daher wohl, sich ihrer besonders, selbst um der Wortregister willen, zu bedienen, wo man völlige Anfänger zu unterrichten hat. Da die lebenden Sprachen auch zunächst für das Leben und den geselligen Verkehr erlernt werden, so sind die, durch welche für diesen Zweck der größte Wortreichthum verschafft und für das Bedürfniß der Mittheilung im Umgange gesorgt wird, die zweckmäßigsten. Von ihnen geht man nach und nach zu den größeren Chrestomathieen oder zu ganzen Autoren über, von den leichteren, prosaisch oder poetisch erzählenden, historisch-moralischen, epistolarischen, zu den rednerischen und wissenschaftlichen, endlich zu den durch Inhalt und Styl schwereren Dichtern. Man begnüge sich nur bey ihrer Lesung nie mit einem Halbverstehen oder Errathen des Sinnes, und halte auf wirklich treue Uebersetzung. Ist durch die erste Uebung des Vorsprechens (§. 102.) schon eine gewisse Fertigkeit entstanden, so wird dem Schüler auch dieses eigne Uebertragen des Gelesenen in die Muttersprache nicht schwer werden. Wäre dieß nicht der Fall, so ist es rathsam, daß der Lehrer längere Zeit vorübersetze, vorconstruire und vorerkläre. Man schreckt den Anfänger durch nichts so sehr von jeder Art des Lernens zurück, als wenn man ihm zu viel anmuthet, und vergißt, daß ihm noch alles neu und fremd ist. — Ferner lasse man nicht bloß Gelesenes übersetzen, sondern auch das Gehörte,

indem man es vorliest. Das Verstehen des Gesprochenen ist gerade bey den neueren Sprachen Bedürfniß und zugleich Vorbereitung zum Selbstsprechen, so wie das Dictiren und Uebersetzenlassen des Dictirten eine Vorbereitung und ein fortdauerndes Hülfsmittel, nicht nur zur Rechtschreibung, sondern auch zum Styl. Dagegen sind lange sogenannte statarische Erklärungen von Wörtern und Sachen bey neueren Sprachen am wenigsten an ihrer Stelle. Sie sollten sich fast nur auf die Idiotismen und auf durchaus nothwendige Erläuterungen beschränken. Die Realien und Raisonnements über das Gelesene sind fast immer ein Zeitverlust, oft auch ein Nothbehelf für manchen Lehrer, um seine Sprachunwissenheit zu decken. Man muß in einer Sprache rasch und viel lesen, wenn die Sprache bald aufgefaßt und selbst liebgewonnen werden soll. Wenn mancher Schüler im Jahre ein mäßiges Bändchen kaum halb endet und für das eigne Lesen ihm gar nichts gegeben wird, — wie kann er Interesse an der Sprache gewinnen, durch die er für die Erweiterung seiner Kenntnisse so wenig Gewinn hat? Verstehen muß er, was er liest, aber es darf nicht bey jedem Wort und jeder Regel zu lange von dem Lehrer verweilt werden.

Anmerk. Die vorhandenen Hülfsmittel sehe man bey der Literatur §. 106. Manche neue Einwürfe gegen Lesebücher und Chrestomathieen treffen mehr die alten als neuen Sprachen, wovon unten §. 114. Die absolute Unentbehrlichkeit wird niemand behaupten, wenn gleich die Brauchbarkeit nicht zu verkennen ist, zumal wenn man mit in Anschlag bringt, wie leicht angehende Lehrer Fehlgriffe thun. Im Privatunterricht, wo bey verschiedenen Kindern Zeit zu sparen ist, zumal bey Mädchen, kann übrigens selbst die Wahl der ersten Lesebücher zugleich darauf berechnet seyn, ihnen gewisse, besonders historische Kenntnisse im Zusammenhange mitzutheilen, wie das z. B. in den Schriften der Frau v. Beaumont der Zweck war. (S. Th. 1. S. 438.)

105.

Fortschreitender Unterricht.
Grammatische Uebungen.

Wenn es bey der Muttersprache schon nützlich und Zeichen einer höheren Bildung war, sich der Gesetze derselben deutlich bewußt zu seyn (§. 46.); wie viel nothwendiger ist es bey einer fremden! Es erleichtert nicht nur das Verstehen, giebt nicht nur Sicherheit im Gebrauch zum Sprechen und Schreiben, sondern läßt auch genauer das Eigenthümliche einer jeden erkennen. Daher wird, wenn man zum Lesen und Uebersetzen übergegangen ist, der Gebrauch einer gehaltvollen Sprachlehre nothwendig, und eben dadurch unterscheiden sich die Unterrichteten von denen, welche sich bloß durch den Gebrauch eine gewisse Fertigkeit für das äußere Bedürfniß erworben haben. Ist es gleich wohl gethan, die Grammatik nach allen ihren Theilen nach und nach in der oben (§. 47—52.) beschriebenen Stufenfolge mit den Schülern durchzugehen, ihnen die Regeln theils theoretisch, theils praktisch zu erklären, sie an denselben durch viele Beyspiele zu üben; ist es gleich rathsam, auch bey neueren Sprachen nicht nur die Redetheile genau kennen und bestimmen zu lehren, und auf das hier so leichte Memoriren der Paradigmen zu dringen: so würde doch ein eigentliches Auswendiglernen, besonders der syntaktischen Regeln, überflüssig seyn, da sie sich durch Anwendung weit besser einprägen. Wohl aber ist Analyse und Construction nach grammatischen Gesetzen nicht überflüssig, wiewohl sie weit weniger Schwierigkeit als bey alten Sprachen hat, und besonders die französische Sprache sich bey ihrer Eigenthümlichkeit im Gebrauch der Artikel, Fürwörter, Hülfs- und Zeitwörter, und der großen fast abgeschlossenen Regelmäßigkeit ihres Periodenbaues durch einen sehr hohen Grad von Faßlichkeit und Deutlichkeit auszeichnet.

Anmerk. Die besten Sprachlehren und Wörterbücher s. m. ebenfalls hinter §. 106. Der gewöhnliche Unterricht leidet an einem doppelten Uebel: daß mit den Anfängern zu viel

Zeit an das Grammatische gewendet wird, statt ihnen erst mehr Material zu liefern und sie bis zu einer gewissen Fertigkeit zu bringen; bald darauf aber die Grammatik ganz bey Seite gelegt, folglich aber keine rechte Gründlichkeit in die Sprachkenntniß gebracht und oft das Syntaktische ganz übergangen wird. Gerade hier sollte man wenigstens **eine** Stunde wöchentlich der Grammatik widmen.

106.

Uebungen im Schreiben und Sprechen neuer Sprachen.

Wer es auch nur zu einer unvollkommenen Fertigkeit im Sprechen einer fremden Sprache gebracht hat, hat unge- ein viel gewonnen, und wird das **Verstehen**, wenn er An- re sprechen hört, wenigstens ungleich leichter finden, als er, welcher bloß durch die **Regel** und das **Lesen** zu ihrer enntniß gelangt ist. Wie daher schon mit dem Anfang des nterrichts jene **Sprechübungen** zu verbinden sind, — äre es auch nur, daß sie sich an das Gelesene anschlössen —: ist darin stets fortzufahren. Selbst in anderm Betracht ittelmäßige Sprachmeister können doch zu dieser Fertigkeit helfen.[1] Eben so wesentlich gehören zu dem gründlichen rlernen fremder Sprachen die **Uebungen im Schreiben**. an betrachtet die Sache viel zu einseitig, wenn man dabey oß fragt, ob der Schüler in der Folge in diesen Sprachen **schreiben** Beruf oder Gelegenheit haben werde. Wer ag dieß vorauswissen? Bey einigen ist es doch immer der all. Der größere Vortheil bleibt die dadurch zu erwerbende herere Kenntniß der Sprache, ihres eigenthümlichen **Gei**es, ihres Reichthums, ihrer Verschiedenheit und Aehnlichit mit der Muttersprache, ja selbst die Uebung mehrerer Seekräfte: der Urtheilskraft, in der Anwendung allgemeiner egeln auf einzelne Fälle; des Geschmacks, in der Wahl des hicklichsten Ausdrucks; des Gedächtnisses, in der Wiedererinnerung an das vormals Gelesene. Man verbinde daher

mit jedem Unterricht Sprach- und Stylübungen. Bey den Anfängern können es nur Formeln, Versuche in der Anwendung grammatischer Regeln, späterhin Uebersetzungen, nach und nach auch eigne Ausarbeitungen seyn, wodurch sich, weil man dabey in der fremden Sprache denken muß, allein der Styl bildet. Sowohl bey den Aufgaben solcher Arbeiten als bey ihrer Verbesserung hängt wieder sehr vieles von einer zweckmäßigen Methode ab, an der es gerade in diesem Stück so vielen Lehrern fehlt, nicht aus Unfähigkeit, sondern weil viele an alles eher als an die Schwierigkeit der rechten Lehrart zu denken pflegen. [2]) 3.

Anmerk. 1) Die ersten Sprechübungen können sich, in den Lehrstunden wenigstens, an das eben Gelesene anschließen. Man geht dieses fragend durch, und der Schüler hat die Worte vor sich, denen er nur eine andere Form und Verbindung geben darf. Selbst der ungeübte und im Sprechen furchtsame Lehrer gelangt so nach und nach zur Fertigkeit. M. s. nach in Campe's Kleinen Schriften: die Beschreibung einiger neuen Spiele zur Erlernung fremder Sprachen im Kinderalter.

Manchen Lehrern fehlt es öfter an Stoff als an Fertigkeit, wie denn überhaupt jedes Gespräch, das man führen muß, leer und lahm zu seyn pflegt. Man könnte dem abhelfen, wenn man über etwas Gelesenes, eine Geschichte, einen problematischen Satz, eine zweifelhafte Begebenheit, das Gespräch einleitete, Paradoxieen aufstellte und so den Ideenumtausch förderte.

Viele Menschen haben eine ziemliche Fertigkeit, ein Gespräch zu unterhalten, Fragen zu thun und Fragen zu beantworten. Aber sie sind unfähig, etwas zusammenhängend vorzutragen und zu erzählen. Es ist zum Theil die Folge davon, daß gerade dieß viel zu wenig geübt wird. Man mache es daher oft zur eigentlichen Aufgabe, entweder etwas, das sich eben ereignet hat, oder eine gelesene Geschichte, oder den Inhalt eines Abschnitts aus einem Schriftsteller, der eben an der Reihe ist, förmlich vortragen oder über ihn commentiren zu lassen. Das würde gewandt und dreist machen. Dergleichen kann selbst ein Lehrer, dem die eigne Fertigkeit fehlt, veranlassen. Die Hauptfehler wird er doch bemerken und auf der Stelle verbessern können.

2) **Ueber die Methodik der Uebungen im Sprechen und Schreiben sey hier im Allgemeinen noch Folgendes bemerkt:**

a) Wenn die ersten Anfangsgründe nebst einem Vorrath von Wörtern, Declinationen und Conjugationen, im Gedächtniß sind, und man auch schon eine Zeit lang mit den Schülern gelesen und übersetzt hat, fange man mit Aufgaben von Formeln zum Uebersetzen in die fremde Sprache an. Man lasse sie anfangs so kurz und leicht als möglich seyn, und wähle sie aus dem Gelesenen, so daß etwa nur Casus und Tempus abgeändert werden darf.

b) Schüler, die zu den mittleren Classen gehören, und mit denen man nun die Grammatik sorgfältiger durchgeht, können nach und nach ganze Perioden, späterhin längere Abschnitte übersetzen. Man richte das Deutsche dem Genius der fremden Sprache gemäß ein, und sehe zunächst nur auf grammatische Richtigkeit.

c) Die Geübteren müssen nicht zu spät anfangen, mit dem Uebertragen gegebener deutscher Aufgaben eigne, sogleich von ihnen in der fremden Sprache gedachte Aufsätze zu verbinden. Man wähle Themata, die mit dem, was sie gelesen haben, in irgend einer Verbindung stehen, damit sie Gelegenheit finden, manche gute Redensart anzubringen, und es versuchen lernen, die Manier der besten Schriftsteller nachzuahmen. Auch Auszüge aus dem Gelesenen, Umwandlungen poetischer Stücke in Prosa sind zu empfehlen. Die Schüler werden sich dadurch die Sprache guter Autoren aneignen lernen.

d) Eine vorzüglich nützliche Uebung ist das Zurückübersetzen (Retrovertiren). Man läßt erst ein Stück aus der fremden Sprache in die Muttersprache übertragen, es dann bey Seite legen, und einige Zeit darauf wieder in die fremde übersetzen.

e) Der Lehrer muß auch oft mit den Schülern gemeinschaftlich arbeiten. Er sagt den Gedanken deutsch; sie schlagen vor, wie er sich französisch ꝛc. ausdrücken lasse. Die Vorschläge werden verglichen. Oder ein Schüler übersetzt vor; dieß wird angeschrieben, und nun von den andern beurtheilt, berichtigt, numeröser gemacht ꝛc. Dabey giebt es für den Lehrer, der die Sprache selbst in seiner Gewalt hat, die mannichfaltigste Gelegenheit, die Lernenden mit dem Geist und den Gesetzen derselben bekannt zu machen.

f) Sollen Stylübungen wirklich Fertigkeit im Schreiben verschaffen, so muß man sie häufig anstellen. Ein wöchentliches Schulexercitium ist in Schulen viel zu wenig. Etwas, sey es auch noch so wenig, sollte täglich geschrieben werden. Denn nur wer sehr viel in einer fremden Sprache zu schreiben versucht, bekommt Fertigkeit, und fängt erst an, Vergnügen daran zu finden, wenn er sieht, daß es ihm gelingt. Was Cicero den jungen Römern sagt, gilt auch besonders von neueren Sprachen: Caput est, quod minime facimus, quam plurimum scribere. Stilus optimus et praestantissimus dicendi effector ac magister. — Omnes sententiae, verbaque omnia, quae sunt cujusque generis maxime illustria, sub acumen stili (pennae) subeant et succedant necesse est, cet. De Orat. I, 33.

g) Die Correctur muß genau seyn und mündlich mit Gründen begleitet werden. Auf Schulen, bey vollen Classen, muß man wechselnd einige sehr sorgfältig, andere mehr im Allgemeinen würdigen, weil das schriftliche Corrigiren wenig und bey trägen Schülern gar nichts hilft. Zuweilen mag man auch die Arbeiten austauschen und von den Schülern beurtheilen lassen. Man vergleiche, was über das Corrigiren bereits oben S. 138. gesagt ist.

Literatur der Hülfsmittel bey den neuen Sprachen.

Zu den Hülfsschriften dieses Unterrichts gehören vorzüglich Sprachlehren, Wörterbücher, Chrestomathieen oder Sammlungen aus den besten Schriftstellern und Anleitungen zum Uebersetzen. Wir schränken uns auf die drey — zunächst wenigstens wichtigsten — Sprachen ein.

I. Französische Sprache.

A. Sprachlehren.

Außer den ganz französisch geschriebenen, unter denen die Grammaire von *Wailly*, Berlin 1807., eine Hauptstelle verdient, sind unter den früheren die zu früh vergessene Grammaire raisonnée, 3te Aufl., Halle 1768., und die Grammaire pratique, 5te Aufl., Halle 1792., noch immer, auch wegen der Beyspiele, sehr empfehlungswerth. Unter den neueren wird man, nach der Verschiedenheit der Schulen auch in verschiedenem Betracht, brauchbar finden: Meidinger Prakt. franz. Grammatik, besonders in der Umarbeitung von Sanguin, 18te Aufl., Coburg 1832., dann die Grammatiken von Mozin,

Daulnoy, Debonale, Lawé, Bruel, so wie die größere und kleinere von Kirchhof. Ich füge hinzu: Schaffer Franz. Sprachlehre, 8te Aufl. Hannover 1830. *Rammstein* Cours théorét. et pratique de la langue franç., 4 Bde. Wien 1827—33. Leloup Franz. Grammatik. Trier 1828. Frings Ausführl. Grammatik der franz. Sprache, 2te Ausg. Berl. 1828. Franceson Neue franz. Sprachlehre für Deutsche, 6te Aufl. Berlin 1833. Der zweyte Theil enthält deutsche und franz. Uebungen. *Simon Franz. Grammatik für Gymnasien. Elberfeld 1832. Schneyder Theoretisch-prakt. französ. Grammatik. Rastatt 1832. Ise Neues Elementarbuch zum Erlernen der franz. Sprache. Berlin 1833. *Noël* et *Chapsal* Nouvelle grammaire franç., Paris 1833., deutsch und mit Anmerkungen von Ekkenstein. Berlin 1834. Die Grammatik von Hirzel ist mehr als Lesebuch zu gebrauchen.

B. Wörterbücher.

Das merkwürdigste, das als Autorität gilt, ist le grand Dictionnaire de l'Académie françoise, unter andern Paris 1762. 2 Vol. fol. und 1818. 4 Vol. 4. und Nouvelle éd. avec la traduction allem, par *Catel*. Berlin 1801. 4 Vol. 4. Sehr vollständig, besonders im deutsch-franz. Theil, und für die Stärke des Buchs äusserst wohlfeil, ist das von einer Gesellschaft Sprachkundiger besorgte Dictionnaire nouvel et complet, 2 Bde., Halle 1771 — 1781. Auch die bekannten Wörterbücher von Schwan, 4 Bde., La Veaux, Mozin, 4 Bde. 2te Aufl., Roux, 11te, mit dem neuesten Zuwachs der französ. Sprache vermehrte, Ausgabe, Halle 1809. Noch wohlfeilere Taschenlexica (Dictionnaires de poche oder portatifs) haben wir von Martin, Schade, Thibaut, Mozin, und Andern.

Eine Sammlung aus Girard, Duclos, Roubeaud und den besten Schriftstellern über die Synonymik giebt der Recueil des synonymes françois, Leipzig 1793., wodurch man andere Werke fürs erste entbehren kann.

C. Elementarbücher und Chrestomathieen.

Die für Anfänger bestimmten Lesebücher von Meidinger, Splittegarb, Mila, Pietzsch, Laferre, Gedicke, Müchler sind bekannt. Noch mehr auf einen Wörtervorrath aus dem täglichen Leben ist berechnet: das Neue französische Schulbuch, nebst einem vollständigen Wörterbuch, 10te Auflage. Halle 1832. Hirzel Neues franz. Lese- und Uebersetzungsbuch, vervollständigt von Orell. Aarau 1826. Gutbier Bibliothek der Elem.-Pädag., 2 Bde. Leipzig 1830.

Für Geübtere. Zu den besseren Chrestomathieen gehören: Schmidt's Auszüge aus den besten Schriftstellern, 5 Bde. Leipzig 1789—94. Trapp's Auszüge aus franz. Classikern, 7 Thle. Braunschw. 1794—97. Vorzüglicher aber ist Ideler u. Nolte Handbuch der franz. Sprache, 2 Thle. 8te Aufl. Berl. 1831. u. 1826., und noch reichhaltiger Siefert Neue Auswahl aus den besten franz. Schriftst., 1ster poet. Th., 2ter pros. Th. 3te Aufl. Halle 1822 u. 23. Ziegenbein's zunächst für Töchter bestimmte Blumenlese aus den besten französ. Schriftst., 1ster pros. Th., 2ter poet. Th. 3te Aufl. Quedlinb. 1822 u. 1827. Für den Briefstyl: Nouvelles lettres franç. sur toutes sortes de sujets, tirées des auteurs modernes. Hof 1794. Ferner: *Collmann* Abrégé de la description et de l'histoire de l'Egypte. Cass. 1828. *Vinet* Chrestomathie franç., 3 Vol. Bâle 1829. 30. Leloup Neues franz. Leseb. für Gymnasien. Mainz 1830. *Chateaubriant* Atala. Leipsic 1831. *Willm* Secondes lectures françaises. Strassbourg 1832. Ahn Franz. Lesebuch in 3 Cursen, 2te Aufl. Aachen 1832. Tafel Lehrbuch der französ. Sprache, Ulm 1831., nach Hamiltonschen Grundsätzen.

Ganze französische Autoren sind jetzt durch die in Deutschland weit verbreiteten Stereotypen um die billigsten Preise zu haben. Unter ihnen eignen sich Fenelon, Voltaire und Rousseau in einzelnen ihrer Werke, Racine, Moliere, Marmontel, Diderot, Barthelemy, Florian, rc. ganz vorzüglich zur Lectüre mit der Jugend.

Zur Kenntniß der französischen Literatur geben die genannten Werke von *Ideler und *Siefert, welche zugleich das Leben der Classiker und ein Verzeichniß ihrer Werke enthalten, hinreichende Notizen. Man vergl. damit Tableau historique de la litérature franç. par *Mila* et *Cournon*. Berlin 1799.

D. Anleitungen und Hülfsmittel zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische.

Debonale Uebersetzungsbuch, 7te Aufl. Hamburg 1828. Mozin Anecdotes, zum Uebersetzen, 3te Aufl. Stuttgart 1823. Desselben Auswahl französischer u. deutscher Uebungsstücke, 5te Aufl. Stuttgart 1821. Dausnoy Auswahl zu praktischen Arbeiten für drey Classen, 3te Aufl. Hamm 1805. ff. Wiedemann: Deutsche Aufsätze zum Uebersetzen in's Franz., 3te Aufl. Halle 1827. Neueste deutsche Chrestomathie zur Uebung im Uebersetzen, 7te Aufl. Berlin 1819. Saigey Erklärende franz. Lehrstunden. Meißen 1827. Ekkenstein Die Kinderinsel. Görlitz 1827. Consius u. Kirchhof Anl. zum Uebers. Hannov. 1828.

II. Englische Sprache.

A. Sprachlehren.

Albrecht nach Lowth. Hamb. 1796. Ebers nach Sheridan's u. Walker's Grundsätzen, 2te Aufl. Berlin 1800. Wagner, 2 Thle. 8te Aufl. Braunschw. 1832. 33. Fick, 17te Aufl. Erlang. 1832. Arnold, 15te Aufl., umgearb. von Fahrenkrüger, 1829. Lloyds, 3te Ausg. 1828. Poppleton u. Betac, 6te Aufl. Braunschw. 1828. Wachsmuth, Halle 1828. Flügel, Leipz. 1824. Schöler, Danz. 1828. Knorr, Leipzig 1828. Pleßner, Stralsund 1828. Grüning, 2te Ausg. Hamburg 1829. Mahn, Berlin 1829.

Ueber Aussprache: Winkelmann Vollständige systematische Anweisung zum richtigen Aussprechen engl. Wörter. Hamburg 1818. Carter Anweisung zur schnellen und gründlichen Erlernung der engl. Aussprache. Carlsruhe 1829.

B. Wörterbücher.

Sheridan Compl. Dictionary, Lond. 1789., für die Deutschen bearb. von Gruner. Cob. 1791. Johnson Neues grammat.-krit. Wörterbuch der engl. Sprache, für Deutsche von Adelung, 2 Bde. Leipz. 1783 — 93. Bailey von Fahrenkrüger, 12te Aufl. Jena 1823. Ebers Vollst. Wörterbuch, 5 Thle. Leipz. 1793 — 95., im Ausz. 3 Thle. Halle 1800. Fick, 2 Thle. 2te Aufl. Erl. 1823. *Flügel* Complet dictionary etc., 2 Voll. Leipzig 1830. Hilpert Wörterbuch der engl.-deutschen und deutsch-engl. Sprache, in 4 Bden. Carlsr. 1830. ff. Nicklef Taschenwörterbuch, herausg. von Eschenburg. Bremen 1799. Pocket-Dictionary, Leipzig, von Turner.

C. Elementarbücher und Chrestomathieen.

Gedicke, 6te Aufl. von Spieker. Berlin 1827. *Fick.* Dess. Elegant extracts from classical authors, with their lifes and writings. Erlang. 1804. Kühne Engl. Lesebuch zur Erlernung der Umgangssprache. Hannover 1814. Desselben Dialogues, 2te Aufl. Cassel 1828. Wachsmuth Auswahl von Lesestücken. Halle 1817. Marston Neues engl. Lesebuch, 2te Aufl. Berlin 1829. *Ideler u. Nolte Handbuch der engl. Sprache, 2 Bde. 4te Aufl. Berlin 1823. u. 33. Es giebt zugleich liter. Notizen.

Auch von den vorzügl. und wichtigsten Classikern sind jetzt in Deutschland, sowohl wohlfeile als correcte Ausgaben zu haben.

D. Anleitungen zum Uebersetzen ins Englische.

Kühne Mater. zum Uebers. ins Engl., 3te Aufl. Helmst. 1816. Lion Zwey in's Deutsche übers. engl. Beyspiele ꝛc. Gött. 1828.

III. Italienische Sprache.

A. Sprachlehren.

Veneroni, herausg. von Flathe. Filippi, 12te Ausg. Wien 1829. *Fernow, 2 Thle. Tüb. 1815., und die neuern Grammatiken von Fornasari, 5te Aufl. Wien 1827. Müller, 2 Thle. Leipzig 1828. Valentini, 2 Thle. Leipz. 18.. Grieser, 2te Aufl. Kempten 1829. Arnold, Heilbr. 18..

B. Wörterbücher.

Italienisch und deutsch von Flathe. Leipzig 1785. *Jagemann* Vocabulario nuovo italiano-tedesco e tedesco-italiano, N. Aufl. Lips. 1816. *Filippi* Dizionario etc., 2 Tom. Lips. 1817. *Valentini* Gran Dizionario grammatico-pratico italiano-tedesco e tedesco-italiano, in 4 Bden. Leipzig 1831. Unter den Taschenwörterbüchern nenne ich blos ... Dizionario von *Alberti* Lips. 1786. 89.

C. Elementarbücher und Chrestomathieen.

Müller Ital. Lesebuch, 3te Aufl. 1810. Ideler u. Nolte Handbuch der ital. Sprache u. Literatur, 2 Thle. 2te Aufl. 1820. *Fornasari* Antologia italiana, 2 Thle. Wien 1828. Hieher gehören auch die Sammlungen mehrerer classischen Schriften von *Valenti* La sublime scuola italiana. Poeti, 9 Bde. Prosatori, 6 Bde. *Keil* Biblioteca italiana, 12 Vol., und *Fernow* Raccolta di autori classici italiani, 12 Vol., u. s. f.

D. Anleitung zum Uebersetzen.

Grieser Sprachübungen, 2te Aufl. Kempten 1829.

107.

Die Sprachen des classischen Alterthums.

Allgemeine Ansicht des Eigenthümlichen ihrer Lehrmethode.

Wenn man das Studium dieser Sprachen aus dem richtigen Gesichtspunct, sie selbst und was mit ihnen zusammenhängt als eins der vortrefflichsten Bildungsmittel betrachtet, ohne deßhalb, den Stand der neueren Cultur und das Bedürfniß der Menge übersehend, zu wähnen, daß sie das einzige oder zur **allgemeinen** Bildung nothwendig oder auch nur geeignet wären; so wird man sich bald überzeugen, daß man bey dem Unterricht in ihnen in mehr als Einer Hinsicht einen eignen, von dem bisher angedeuteten verschiedenen Plan befolgen

folgen müsse. Die Gründe davon liegen 1) schon darin, daß es *alte* und *ausgestorbene* Sprachen, und Sprachen von Völkern sind, deren Cultur zwar einen nicht geringen Antheil an der unsrigen hat, aber dennoch von ihr in so vielem Betracht ganz verschieden ist; daß 2) manche Methoden, namentlich das *Erlernen durch den Gebrauch*, sich bey ihnen entweder gar nicht, oder doch nur sehr beschränkt und bedingt anwenden lassen; endlich 3) daß das tiefere Eindringen in sie, wenn lateinisch und griechisch zu wissen nicht so wohl als letzter Zweck, sondern als Mittel zu dem wichtigeren, die classischen Werke verstehen zu können, betrachtet wird, so viele Hülfsmittel und Hülfskenntnisse nöthig macht, daß ein *vollendetes* Studium allen denen unzugänglich wird, die nicht ihr ganzes Leben daran wenden, oder doch alle ihre anderweitigen Thätigkeiten damit in Verbindung setzen können, weßhalb auch die Zahl der *eigentlichen* Philologen, auch abgesehen von dem erhöhten Stande der *neueren* Cultur, nie sehr groß seyn kann. Macht nun gleich dieß alles eine eigne Behandlungsart, sowohl bey den Anfängern, als bey den Gereifteren, nothwendig, so haben doch alle Sprachen viel Gemeinsames, nicht nur alles, was in den allgemeinen Denkgesetzen gegründet ist, sondern auch so vieles, was bey dem gründlichen Erlernen einer jeden Bedingung ist, *Wörterkenntniß, Fertigkeit in Verbindung der einzelnen Redetheile, Kenntniß der Eigenthümlichkeiten des Sprachgebrauchs*. Daher findet auch ein großer Theil der Grundsätze und Rathschläge, welche bereits bey dem *Teutschen* (§. 46—57.) und bey den *neueren* Sprachen (§. 102—106.) aufgestellt sind, wieder hier seine Anwendung.

Anmerk. Wer die folgende Methodologie der alten Sprachen allein läse, ohne die angeführten Paragraphen zu vergleichen, würde sie mit Recht *unvollständig* finden. Es wäre aber überflüssig gewesen, das, was eben so gut von der *alten* als *neuen* Sprache gilt, hier noch ein-

mal zu wiederholen. Die Zurückweisung wird daher hinreichen.

108.

Verhältniß der griechischen zur römischen Sprache im Jugendunterricht.

Daß unter den beiden classischen Sprachen der griechischen der erste Platz gebühre, man mag sie nun als Sprache an sich, wo ihr an vollendeter Ausbildung keine andere gleich steht, oder sofern unsterbliche Werke aller Art in ihr verfaßt und durch sie auf uns gekommen sind, betrachten, darüber kann durchaus keine Verschiedenheit der Meinungen statt finden. Von dieser Seite könnte man behaupten, daß es für die Literatur — wenn man irgend etwas Zufall nennen könnte — ein bedauernswürdiger Zufall war, daß Griechenland so früh seine politische Existenz verlor, daß Rom die Völker wie die Kirche beherrschte, jenen ihre Gesetze und durch einen Zusammen[illegible] von Ereignissen der Kirche und den Gelehrten zugleich ihre Sprache aufdrang. Von einer andern Seite eignet sich aber vielleicht die lateinische Sprache zu einer allgemeinen wissenschaftlichen fast noch mehr, da die classische Latinität, die [illegible] dem, der sich der Sprache bedient, als Muster vorschweben muß, sich auf den kurzen Zeitraum weniger Jahrhunderte und eine leicht zu übersehende Anzahl von Schriftstellern beschränkt, welches bey der durch so viele Perioden, von Homer an bis auf die Byzantiner herunter, fortlebenden griechischen Welt weniger der Fall gewesen ist. Selbst die Einfachheit und Bestimmtheit der römischen scheint sie zu Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände ganz vorzüglich geschickt zu machen. Die Folgen einer so vielseitigen Herrschaft Roms mußten sich bald in dem Unterricht der Jugend und dem gesammten Schulwesen äußern. Da das Lateinische die Gelehrtensprache, nach und nach die Sprache aller Gebildeten und eine Zeit lang selbst des weibli-

chen Geschlechts ward; so wurde es auch immer allgemeiner und eifriger im Jugendunterricht getrieben, und drängte das Griechische um so mehr zurück, da doch einmal die meisten Studirenden bey den einzelnen Kenntnissen und Wissenschaften weit mehr den Gebrauch desselben und seine Nutzbarkeit für das äußere Leben im Auge hatten und nothgedrungen haben mußten, als daß sie eine höhere Ansicht, oder der edlere Zweck einer vollkommneren Geistesbildung hätte leiten sollen. Wiefern sich nun Schul- und Privatlehrer dem, was einmal zur allgemeinen Sitte geworden ist, fügen, und fortdauernd der römischen Sprache theils die frühere Zeit des Unterrichts, theils den größeren Raum in dem Lehrplan zugestehen sollen, ist eine Frage, deren Beantwortung zu den [illegible] Streitpuncten auf dem Gebiet der Didaktik gehört. Es muß dabey allerdings zuerst das Verhältniß der beiden Sprachen zu einander in Betracht gezogen werden, und dieß ist die ideale Ansicht der Sache. Sodann aber darf man eben so wenig die reale außer Acht lassen, und muß, um zu einem sichern Resultat zu kommen, theils die Beschaffenheit der Lernenden und die Umstände und Verhältnisse, unter welchen sie unterrichtet werden, theils die Ausführbarkeit dessen beachten, was idealisch vortrefflich seyn kann, endlich auch dabey den Culturstand unsrer Zeit überhaupt und unsrer Nation insonderheit nicht übersehen.

Anmerk. Nähere theoretische und historische Erörterung der Frage: ob der griechische Sprachunterricht dem lateinischen vorangehen müsse, oder ob und wiefern es bey dem bisher Ueblichen zu lassen sey.

I. Theoretische Ansicht. In Betracht kommt dabey:

A. Das innere Verhältniß beider Sprachen gegen einander. Hier wird angeführt:

1) daß die griechische nicht nur die ältere sey, sondern auch —

2) daß die römische größtentheils von ihr abstamme, wie so viele Wurzelwörter bewiesen. Auch sey ihre Grammatik durchaus der griechischen nachgebildet und angeformt, so daß sowohl ihr etymologischer als syntaktischer Theil überall an die griechische Sprachlehre erinnere, (diese Aehnlichkeit hat *Gierding* De studio linguae graecae latinae praemittendo, Havniae 1791., und neuerdings mehrere andere, besonders Schneider in seiner Grammatik nachgewiesen);

3) daß sie noch überdieß mit der deutschen Sprache in einer weit näheren Verwandtschaft stehe, als diese mit der lateinischen, wie viele hundert Wurzelwörter, zumal in der niederdeutschen Mundart, bewiesen, und wie auch aus der Leichtigkeit, womit im Deutschen alle griechischen Wortverbindungen und Redeformen wiedergegeben werden könnten, hervorginge;

4) daß sie wegen ihrer inneren Vortrefflichkeit bey weitem den ersten Platz verdiene, indem sie alle nur gedenkbaren Bestrebungen des menschlichen Geistes und die Höhe und Tiefe des gebildetsten Volks des Alterthums bezeichne, des musikalisch-prosodischen Reizes nicht zu gedenken, der über sie ausgegossen sey;

5) daß endlich die griechische Literatur überhaupt weit reicher als die römische sey, folglich eine weit freyere Auswahl der zu lesenden Schriftsteller verstatte, und namentlich einige, wie Homer und Herodot, welche man als Elementarautoren benutzen könne, besitze.

Hierauf ist zu erwiedern:

1) Das Alter einer Sprache und daß sie zu den Stammsprachen gehört, ist zwar für die Sprachforschung, aber nicht gerade für die glücklichere und nützlichere Erlernung von Wichtigkeit, da ja sonst auch alle die neuen Sprachen, welche von der lateinischen stammen, später erlernt werden müßten.

2) Die Behauptungen, welche bisher von den Philologen aufgestellt wurden, daß die griechische Sprache die ältere sey, daß die römische größtentheils von ihr abstamme, und daß man eine nähere Verwandtschaft der deutschen mit jener annehmen müsse, haben sich vor den neueren Forschungen des sogenannten sprachvergleichenden Studiums als ganz unhaltbar bewiesen. Vielmehr steht durch dieselben unumstößlich fest, daß sich ein großer Sprachstamm (der kaukasische, indogermanische, sanskritische) über Asien und Europa ausgebreitet hat, daß in Europa als Glieder desselben die griechische, lateinische, germani-

sche, slavische, altpreußische, littauische und lettische Sprache ermittelt sind, daß also die lateinische wie die übrigen genannten Sprachen zur griechischen in dem Verhältniß einer Schwester, nicht in dem Verhältniß einer Mutter steht. Denn alle haben viele gemeinsame Wurzelwörter, gemeinsame Flexionen der Declinationen und Conjugationen, gemeinsame Wortbildungsendungen. Soll aber dennoch von dem Alter der griechischen und lateinischen Sprache die Rede seyn, so lehrt eine genauere Vergleichung, daß die lateinische Sprache — ein Charakter, der dem ganzen Volke eigen gewesen — an den Formen der Ursprache mit größerer Festigkeit als die griechische, bey der das Streben nach Wohllaut, thätige Reflexion und leichte Productivität viele Veränderungen hervorbrachte, gehalten hat. Wenn demnach das Alter einer Sprache über die Zeit ihrer Erlernung entschiede, so müßten wir mit dem Sanskrit anfangen. Denn die heilige Sprache der Hindus nähert sich der Ursprache unstreitig am meisten. Außer den S. 281. angeführten Schriften gehören speciell hierher: Bopp Ueber das Conjugationssystem der Sanskritsprache. Frankfurt 1816. Schmidt Ueber den Infinitiv. Ratib. 1826. Dess. Abhandl. über Jupiter, in Jahn's Jahrbb. 1829. Desselben De pronomine graeco et latino. Halae 1832. Lisch Beyträge zur allgem. vergleichenden Sprachkunde, Heft 1. Berlin 1826. Johannsen Die latein. Wortbildung. Altona 1832. Reimnitz Das System der griech. Declination. Potsdam 1831.;

3) daß die lateinische Sprachlehre in vielen Bezeichnungen einfacher, übersehbarer, in der Conjugation schon durch die Hülfsverba der deutschen näher steht, als die griechische, welche sowohl grammatisch, als durch die Verschiedenheit der Mundarten, — deren Wichtigkeit für die Sprache F. Jakobs in einer eignen Rede (München 1808.) vortrefflich dargestellt hat, — ungleich schwerer ist;

4) daß es noch problematisch bleibt, ob gerade das Vortrefflichste durch so frühe Einführung in alle Classen, wohl gar alle Schulen, nicht eher verliere als gewinne; ob es gerathen seyn möchte, so viele, von denen sich mit voller Gewißheit voraussehen läßt, daß sie einer höheren Bildung unfähig sind, mit dem Edelsten und Vortrefflichsten zu nähren, um nicht mit dem großen Humanisten Wolf zu sagen: „die Perlen vor die Säue zu werfen", wie er sich einmal in einem Gutachten „über die Objecte des Schulunterrichts" ausdrückte;

5) daß Schriftsteller wie Homer und Herodot schwerlich im eigentlichen Sinne Elementarautoren genannt werden kön-

ten, und zuverlässig keine Schulbücher für Anfänger wären, um die Sprache daraus zu erlernen.

6) Ferner ist die lateinische Sprache und Literatur gleichsam das Mittelglied zwischen der antiken und modernen Welt, und zur Kenntniß jener vorzubereiten sehr geschickt, daneben aber als Mutter so vieler neueren Töchtersprachen, also selbst für die Erlernung dieser, weit bedeutender, als die griechische. Endlich ist auch

7) seit sie zur Gelehrtensprache erhoben ward, in ihr fast alles geschrieben, was auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaften allgemein wichtiges zu Tage gefördert ist. Schon um dieses verstehen zu lernen, ist das Latein allgemeineres Bedürfniß geworden. Wenn sich das Griechische nur auf das Alterthum bezieht, ist das Lateinische in das Leben der Völker und der Wissenschaften aller Art übergegangen. 3.

Doch wenn auch von dieser Seite das Uebergewicht der Gründe für das Griechische entschiede, so kommt doch weiter in Betracht:

B. Was in der Wirklichkeit theils überhaupt ausführbar, theils subjectiv erreichbar und selbst rathsam seyn möchte. Hier nun steht

1) dem früheren Unterricht im Griechischen die so sehr ungleiche Beschaffenheit derer, welche in Schulen, selbst in höheren Bürger- und Gelehrtenschulen, unterrichtet werden sollen, im Wege. Denn auch alle Mittelschulen hierin gleich zu stellen, oder gar, wie Passow früherhin that, zu behaupten: „daß die Erlernung der Hellenensprache unserm ganzen Volk ohne alle Rücksicht auf Geburt, Stand und Bestimmung nothwendig!! sey", verdient kaum eine Widerlegung. Ein großer Theil derer, bey welchen es anfangs ganz unbestimmt ist, welchen Lebens- und Berufsweg sie gehen werden, scheidet schon in den mittleren Classen aus, und die dürftige Ausbeute, die er von da aus griechischen Lectionen in's Leben mitnehmen würde, ist kaum der Rede werth. Das Lateinische gewährt doch wenigstens manchen Gebrauch. Legen doch selbst die meisten, die ihren Schulcursus geendigt haben, und selbst vortrefflich unterrichtet sind, einige εὐγενεῖς ausgenommen, das Griechische gar bald bey Seite, weit weniger aber das Lateinische, da dieses weit mehr in unsre politische, juristische, religiöse Cultur übergegangen ist, auch so viele für alle Fächer höchst wichtige neuere Werke nicht griechisch, sondern latei-

nisch verfaßt sind. Dieß läßt sich, da es einmal das nothwendige Resultat des unabänderlichen Culturgangs der Menschheit ist, nicht abwenden, wenn es auch noch so wünschenswerth wäre.

2) Der Ausführbarkeit steht schon die — bis jetzt wenigstens unüberwindliche — Schwierigkeit entgegen, Lehrer für einen recht gründlichen griechischen Elementarunterricht für so unzählige Schulen zu finden, wie viel mehr solche, welche den hellenischen Geist ihren Schülern einzuhauchen vermöchten! Für die lateinischen Classen hält dieß doch weniger schwer; was helfen aber alle Projecte, wenn es bey der Ausführung an Werkzeugen fehlt?

3) Man vergißt auch hierbey den Stand unsrer jetzigen Bildung und das Bedürfniß der großen Mehrzahl derer, welche gebildet werden sollen.

Nicht eine hellenische, sondern eine nationale Bildung soll unsern Schülern zu Theil werden. Die, welche das Studium des Alterthums verschafft, sollen Einzelne damit verbinden. Gemeingut kann sie nie werden, und sie braucht es auch um so weniger, da wir ja in allen Theilen der Wissenschaft so weit vorgerückt sind, daß wir in unsrer Sprache selbst so viel Treffliches, ja Manches noch Vollkommnere, wenigstens in Beziehung auf unsern Ideenkreis, den Werken des Alterthums an die Seite zu setzen haben. Dem eigentlichen Gelehrten, nicht bloß dem Philologen, ist die Bildung durch beide Sprachen um ihrer selbst willen unentbehrlich. Aber für die größere Zahl derer, welche auch wirklich auf Universitäten studiren, bleibt in vielen Hinsichten die lateinische Sprache wichtiger, da sie nun einmal mit dem practischen Leben verflochtener ist, als die griechische. „Unser Curialstyl," — sagt Köppen, — „unsre juristischen und so viele andere Terminologieen geben davon Beweise in Menge. Und das Verstehen derselben belohnt häufig den Fleiß, der im Knabenalter auf die lateinische Sprache gewendet ist; da im Gegentheil die Kronen für die erlernten griechischen Elemente auf einem entlegenen Gebiet gewonnen und erobert seyn wollen," und — möchte ich hinzusetzen — bloße Elemente, über welche die Wenigsten hinauskommen, zu der vermeinten formalen Geistesbildung so gut als gar nichts beytragen.

Das Resultat kann also nach meiner Ueberzeugung nicht anders als dieß seyn. Der geschichtlich erwiesenen, und — nach dem unabänderlichen Gange der Cultur — in gar vie-

lem Betracht allgemeineren Nutzbarkeit der lateinischen Sprache (welche freylich an sich ihren höheren Werth keinesweges beweisen und sie über die griechische erheben kann) müssen wir nachgeben, daher mit ihr anfangen, und erst wenn wir bis zu einem gewissen Punct gekommen sind, zu dieser übergehen. Ein anderes ist's, wenn einem Privatlehrer ein ganz talentvoller Zögling von etwa 12 Jahren übergeben wird, um dessen Erziehung zu vollenden. Mit ihm die Reise von Hellas aus anzutreten und die Bildung der alten Welt gleichsam historisch Schritt für Schritt zu verfolgen, würde nicht nur unbedenklich, sondern wahrscheinlich belohnend seyn.

II. Historische Bemerkungen.

Wenn zuvörderst Quintilian urtheilt: a graeco sermone puerum incipere malo, so wird man dieß hoffentlich nicht auch jetzt als einen Beweis, daß das Griechische den Anfang machen müsse, betrachten. Latinus — setzt er ja hinzu — in usu est, vel nobis nolentibus. Mit welcher fremden Sprache hätte denn sonst wohl der junge Römer anfangen sollen? Sie war ihm gerade das, was uns die lateinische.

Geschichtlich steht aber fest, daß, so weit man in das Unterrichtswesen christlicher Völker zurückblicken kann, die lateinische Sprache stets das Uebergewicht darin behauptet, jedoch seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften auch der griechischen neben ihr der Rang geworden ist. Selbst die größten Humanisten haben keine Aenderung vorgeschlagen und sogar vielen Schulen, die sie gründeten, den Namen lateinischer Schulen gegeben. Allerdings hatte dieß aber den nachtheiligen Einfluß, daß das Griechische viel zu sehr in den Hintergrund gedrängt, wohl gar bloß auf Theologen oder die Lesung des Neuen Testaments beschränkt wurde, oder daß man einige Edicte griechischer Kaiser den Juristen, und die vielen terminos technicos griechischen Stammes den Medicinern als einzigen Grund angab, war-

nur sie das Griechische lernen müßten. Seit dem Emporkommen der Humanioren war daher die Wiederherstellung seiner Rechte für die gesammte gelehrte Bildung ein großer Gewinn, indem allgemein anerkannt wurde, daß sich kein Studirender, wie sonst häufig bey Nichttheologen die Regel war, von dem Erlernen derselben ausschließen dürfe; daß selbst ohne sie die Kenntniß der römischen nur Stückwerk bleibe und die Alterthumswissenschaft ihr Fundament entbehre. Dieser neu erwachte Eifer steigerte sich endlich zu dem Wunsche, das Griechische nicht nur dem Lateinischen gleich, sondern es noch höher zu stellen, und auf jeden Fall davon auszugehen. Schon F. Gedicke (Schulschriften, Bd. 2. S. 167.) sprach ihn im J. 1791 aus. Ihn erweiterte Dissen in der Anleitung, die Odyssee mit Knaben zu lesen, Göttingen 1809. Bündig, aber mit ausdrücklicher Beziehung auf talentvolle Jünglinge, die für eine idealische, noch erst zu errichtende Humanitätsschule ausgewählt werden sollten, empfahl das frühere Studium ein erfahrner und umsichtiger Schulmann, Fr. Koch zu Stettin, in der gekrönten Preisschrift: Schule der Humanität, S. 82., Leipzig 1811. Am lautesten und bis zu der schon gerügten Uebertreibung sprach dafür besonders Passow in dem Aufsatz: Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung deutscher Jünglinge (Archiv deutscher Nationalb., St. 1.), den jedoch ein bewährter Schulmann, G. Köpke, in eben diesem Archive, St. 4., ungleich gründlicher beleuchtete und bestritt, als der Verfasser seine Behauptung in dem Nachtrage vertheidigte. Eben so wenig stimmt in jene Idee der um das Sprachstudium und Schulwesen so verdiente Bernhardi; er vertheidigt vielmehr in seiner Schrift über die Organisation der Schulen, S. 45. ff., die übliche Methode, gewiß nicht aus Geringschätzung des Griechischen, indem er vielmehr in der Beschränkung und Verzögerung des Unterrichts einen Beweis von Achtung wahrnimmt. „Ich

finde es schön, wenn das Höchste, was uns die alte Welt übrig gelassen, mit uns durch ein uneigennützigeres Band als die äußere Verfassung zusammenhängt; und nicht wo die Kenntniß der lateinischen Sprache zugleich für einen äußern Zweck erstrebt wird." Schwerlich kann der Gegenstand gründlicher und unparteyischer behandelt werden.

So viel man weiß, hat auch bis jetzt keine der größeren und bedeutenderen Schulanstalten jene neueren Vorschläge realisirt, oder man hat Versuche der Art wenigstens bald wieder aufgeben müssen. Denn was einer einzelnen wohl zu leisten möglich ist, findet bey hunderten oft unüberwindliche Schwierigkeit.

109.

Methodik.

Elementarische Vorübungen.

Wenn es bey den neueren Sprachen offenbarer Gewinn für jeden Schüler ist, wenn er erst nach früher Gewöhnung an sie durch Hören und Sprechen zum Lesen und Uebersetzen übergehen kann, so daß dadurch das Erlernen derselben dem Erlernen der Muttersprache näher kommt; so sind doch, wenn auch keine andern Bedenklichkeiten einträten, die Schwierigkeiten dieser — von einigen auch für die alten Sprachen empfohlnen — Sprechmethode, wie bereits oben (§. 107.) erwähnt ist, nicht zu verkennen. Der griechischen würden selbst die geschicktesten Lehrer und Kenner derselben zu diesem Behuf kaum mächtig genug seyn. Für das Lateinische würden sie sich leichter finden. Man fürchtet aber nicht mit Unrecht, daß dadurch eine Verwöhnung zum Unechten, das künftig wieder verlernt werden müßte, entstehen könnte. Für den Hausgebrauch möchte dieß wenig schaden; dem Humanisten wird aber jedes Deutschlatein stets anstößig bleiben. Ganz etwas anderes ist es aber, zumal wenn der Unterricht schon im frühen Knabenalter angefangen wird, früher durch das Ohr als durch das Auge, früher durch Vor-

sprechen, Vorsagen, Memorirenlassen von Wörtern, Redensarten, kleinen prosaischen und poetischen Stücken den Anfänger an die fremden Töne und Formen allmählig zu gewöhnen, als sogleich mit Lesen, Uebersetzen und Grammatik anzufangen. Sobald nur eine gewisse Summe einzelner und verbundener Wörter das Eigenthum des Knaben geworden ist, wird auch sein angeübter Sprachverstand schneller, als man denkt, vieles abstrahiren, combiniren und durch die Analogie herausfinden, was ohne solche Vorübungen durch einen allzu regelrechten Unterricht ungleich langsamer erfolgen würde. Diese Vorübungen sollten daher nicht versäumt werden; Lehrer und Lernende werden dabey gewinnen.

Anmerk. Der große Philologe Gesner schlägt diesen — wenigstens einen ganz ähnlichen — Gang in seinen deutschen Schriften, S. 262., vor, und setzt dann hinzu:

„Ein Knabe, der durch solche Uebungen einen guten Theil der fremden Sprache gelernt hat, wird hernach mit leichter Mühe, unter einer guten Anführung, die sonst so bittere Grammatik, ohne Auswendiglernen, viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich bey dem Anfang der Unterweisung damit gemartert, und, wie leider! vielfältig geschicht, dadurch um einen guten Theil der Vernunft und oft um alle Lust zum Studiren gebracht worden wäre. Er wird die Worte der Sprache besser verstehen und gebrauchen, als wenn er dieselben einzeln und außer Zusammenhang noch so ängstlich und unter tausend Schlägen und Thränen auswendig hätte lernen müssen.“

In einer andern Stelle sagt eben dieser Gesner:

„*Scioppius*, der fürchterliche Grammaticus, urtheilt: Est et aliud quiddam, cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi linguam latinam, qua praecepta traduntur, intelligunt, quo quidem haud scio quid magis absurdum et abhorrens cogitari posset; — und ich sollte fast behaupten, das nach der Ordnung vorgenommene Auswendiglernen der paradigmatum, sofern es von kleinen Anfängern gefordert wird, sey noch ungereimter und ungeschickter. Daß von je her rechtschaffene Leute so gedacht haben, sieht man in den Schriften von *Vives*, *Erasmus*,

Camerarius, Muretus, Corderius. Die Gramm ist eben deßwegen, weil sie ein Theil der Philosophie ist, ke Lection für Kinder und für diejenigen, welche noch gar ni von der Sprache wissen. Sie ist auch von ihren Erfindern ni dazu bestimmt worden, daß der Anfang des Studirens da gemacht werden soll." Auch Leibnitz urtheilte: De gra maticis sic sentio: pleraque usu discenda, regul deinde addendae ad perfectionem. Opp., V, 368.

Ich wünsche daher, daß recht viele Lehrer, denen K der, die noch gar nichts von Latein und Griechisch wiss zum Unterricht übergeben werden, die Probe machen, u wenigstens $\frac{1}{4}$ oder $\frac{1}{2}$ Jahr, fürs erste ohne Lesebuch u Grammatik, bloß nach der vorgeschlagenen Meth recht viel Latein, auch wohl Griechisch in das Gedächt bringen mögen. Ich bin bereit, zu widerrufen, wenn nicht gelingt, und man auf dem gewohnten Wege eben weit oder gar weiter kommt. Sehr Fähige, besonders bohrne Sprachköpfe, machen bey jeder Methode Fo schritte. Aber auf diese kann die Methodik nie allein re nen. Finge man, wie eigentlich besser wäre, die alten Sp chen nicht vor dem 10ten bis 11ten Jahre an, so würde Zeit zu jenen Vorübungen kürzer seyn dürfen, zumal we schon eine neuere Sprache erlernt, und die Idee von gra matischen Formen, Benennungen und Uebungen nicht m ganz fremd wäre.

110.

Erste Uebungen im Lesen und Uebersetzen, verbu den mit den Elementen der Sprachlehre.

Von dieser Vorübung gehe man zum Lesen, wobey Richtigkeit in Aussprache und Tonmaaß, Sich heit und Fertigkeit, gerade wie im Deutschen (§. 45 gleich anfangs streng zu halten ist, [1]) vom Lesen zum Ueb setzen aus der fremden und in die fremde Sprache (expo niren und componiren) [2]) über, wozu am besten gerade das Buch als Material gewählt wird, aus welchem man den Wörtervorrath, ohne daß es der Schüler weiß, gesammelt

[f]at. Das leichtere Fortkommen wird ihn dann als Gewinn [s]einer bisherigen Aufmerksamkeit angenehm überraschen. Die[s]e Wortvorrath ist durch planmäßige Uebungen unab[l]ässig zu vermehren. [3]) Die Grammatik tritt nun hinzu. Er wird mit den flexibeln und inflexibeln Redetheilen Schritt für Schritt bekannt; er lernt genau die jetzt unentbehrlichen — wenigstens regulären — Paradigmen mit stetem Zusatz [d]es Deutschen; er merkt die nothwendigsten Regeln über [d]as Genus, die Verbindung des Haupt- und Beyworts und [d]es Regimens, und lernt sie sprechend und schreibend an[w]enden. Hierbey kann analytische und synthetische [M]ethode gar wohl mit einander verbunden werden. Jedoch [m]uß letztere Regel bleiben, wenn bald Sicherheit entstehen [so]ll. [4]) Die Ausnahmen bleiben fürs erste zurück. Alles [A]bstracte wird möglichst vermieden, weil dem Anfänger [ni]chts schwerer wird, als die Bildung allgemeiner Begriffe, [in] welchen unsre grammatischen Regeln ausgedrückt sind, und [i]hrer Bestimmung nach seyn müssen. Ueberhaupt muß der [Le]hrer den objectiv-systematischen Gang der Gram[m]atik verlassen. Nicht die Ordnung, welche diese, indem [s]ie ein Sprachsystem aufstellen will, befolgt, daher erst [all]es Etymologische, dann alles Syntaktische und von jedem [wi]eder alles Verwandte zusammenstellt, ist in der Methode [m]it Anfängern zu wählen; weit mehr die, in welcher sie die Grammatikalien am leichtesten, schnellsten und für den Bil[d]ungszweck am fruchtbarsten lernen können. Die Uebersicht des ganzen Sprachsystems gehört für die obersten Classen. [5]) Bey dem Uebersetzen aus der fremden Sprache kommt es anfangs lediglich auf Genauigkeit und Treue an. Es beruht theils auf der Kenntniß der Wortbedeutungen überhaupt und in der vorliegenden Stelle insonderheit, theils in der Kenntniß der Form der flexibeln Redetheile und was diese bedeute (Analyse), theils auf der Einsicht in die Beziehungen der Wörter auf einander (Construction); lauter Uebungen, welche man nicht lange genug

fortsetzen kann. Erst nach ganz rein aufgefaßtem Sinn und wörtlichem Wiedergeben in deutscher Sprache kann diese in ihre Rechte eintreten, und die Uebersetzung sich ihrem Genius anbequemen. 6)

Anmerk. 1) Das Lateinisch- und Griechischlesen wird häufig zu leicht genommen, und gewöhnlich bloß mit dem Uebersetzen verbunden, weil man eine gewisse Lesefertigkeit aus der Muttersprache oder einer neueren voraussetzt. Es werden aber frühe fehlerhafte Angewöhnungen hinterdrein schwer abgelegt. Man lasse daher zuweilen auch längere Stücke bloß lesen, auch wohl viele Schüler zu gleicher Zeit; halte bey noch unverstandenen Abschnitten streng auf Richtigkeit und Deutlichkeit der Aussprache, bey erklärten und verstandenen zugleich auf Beachtung des logischen Sinnes. Im Griechischen kommt Accent und Zeitmaaß in Betracht. Hierüber das Weitere unten.

2) Bereicherung des Gedächtnisses mit einem großen Wortvorrath ist in der ersten Periode Hauptsache, und erleichtert in der Folge, besonders wenn auch ganze Sätze im Gedächtniß sind, das Grammatische. Das ungerecht verrufene, recht eigentliche, nicht bloß gelegentliche Vocabeln- und Phrasenlernen ist dabey unerläßlich. Nur werde dabey ein verständiger Plan befolgt.

Man suche a) vor allem einen Vorrath von Stamm- oder Wurzelwörtern dem Gedächtniß einzuprägen, woraus sich derivata und composita so leicht selbst bilden und verstehen lassen, indem bald wahrgenommen wird, wie durch die veränderte Form und Composition Bedeutungen zuwachsen oder sich modificiren. (Hierzu sind Schriften wie *Cellarii* Liber memorialis und das kleinste Schellersche Wörterbuch, vor allen aber Wiggert's Vocabelb., 4te Aufl. Magdeb. 1828., und im Betreff des Griechischen das Wörterbuch von Dillenius, 2te Aufl., Leipzig 1807., und das von Niz, 2te Aufl., besorgt von Bekker, Berlin 1821., brauchbare Hülfsmittel.) Nächstdem wähle man

b) vorzüglich Wörter und Redensarten, die sehr oft vorkommen, und wähle sie, wie bey den neueren Sprachen (§. 105. a. b.)

vorzüglich aus dem zuerst zu lesenden Elementarbuch. Es werde

c) die Begriffsverwandtschaft nicht minder berücksichtigt, indem dadurch die Ideenvergesellschaftung dem Gedächtniß zu Hülfe kommt; z. B. die menschlichen Glieder — die Theile eines Hauses — Thiere — Bäume, Blumen — Waffen — gute und schlechte Eigenschaften — menschliche Thätigkeiten und Geschäfte — Bewegungen — ꝛc. Dieß Zusammenstellen des Aehnlichen kann auch noch in späteren Perioden, bey Lesung der Autoren, eine nützliche schriftliche Aufgabe werden; z. B. im Homer die Namen und Epitheta der Götter und Helden — die Waffengeräthe — Beynamen des Meers, der Erde, der Völkerschaften.

d) Das Memoriren von Redensarten, kurzen Versen und prosaischen Stücken ist sehr bald mit dem bloßen Wörterlernen zu verbinden. Es erfüllt denselben Zweck, führt aber weiter, indem es mit vielem, was in der Sprache üblich ist, zugleich bekannt macht. Man vergleiche M. Ehlers vom Vocabellernen, Altona 1770.

3) Die analytische Methode bey dem grammatischen Unterricht fängt nicht mit Regeln an, sondern läßt sie selbst erfinden; sie theils aus den nothwendigen Gesetzen des Denkens, theils aus dem Zusammenhang und Zweck der Rede, theils aus dem stets wiederkehrenden Sprachgebrauch abstrahiren; geht von den leichtesten Sätzen aus, und macht dabey auf das stete Wiederkehren in den Formen und Verbindungen aufmerksam. Das Resultat der Beobachtung giebt dann die Regel. Die synthetische Methode hingegen, welche in unsern gewöhnlichen Sprachlehren so wie in dem Unterricht herrscht, stellt die Regel voran, erläutert sie durch Beyspiele, und führt durch Anwendung zur Fertigkeit. Da jene eine große Gewandtheit des Lehrers erfordert, auch, wenn sie durchgeführt werden soll, sehr viel Zeit kostet, und doch am Ende nie so sicher werden läßt, als die positive Regel; so ist es auch am rathsamsten, diese vorherrschen zu lassen, wiewohl in steter Verbindung mit der analytischen.

4) Die Paradigmen anfangs bloß nach den Endungen zu lehren, wie achtungswürdige Methodiker empfohlen, scheint mir die Sache zu erschweren. Auge und Gedächtniß

verwirrt sich in der Menge dieser Endsylben. Wenn nur in jedem Schema der Stamm, entweder durch Zwischenlinien oder andere Schrift, von den veränderlichen Endsylben gehörig getrennt wird, wird man denselben Zweck erreichen. Hülfsmittel sind: Glandorf Formenlehre der griech. Conjugation und Declination. Ansbach 1787. Hörstel Formenl. der griech. Sprache. Brem. 1799. Oertel Griech. Formenlehre. Ansbach 1800. Thiersch Tabellen, oder Methode, das griech. Paradigma einfacher und gründlich zu lehren. Göttingen 1813. Gieseke Das griech. Verbum tabellarisch dargestellt, mit Hinzufügung der nothwendigsten Regeln, 3 Tab. Braunschweig 1820. Pinzger Formenl. d. griech. Sprache. Bresl. 1828. Für das Lateinische: Hörstel Formenlehre, 1ster Cursus, Berlin 1805. Lections- und Uebungstafeln für die ersten Anfänger in der lateinischen Sprache. Berlin 1800. P[illegible] Das lat. Verbum nach einer neuen Ordnung der Temporum. Leipzig 1814. Beuster Die lateinischen Declinationen und Conjugationen, 4te Aufl. Berlin 1826. [illegible] der lat. Conjugationen rc., herausg. von [illegible] Ausg. Hannover 1829.

5) Am natürlichsten wird übrigens zuerst alles das Grammatikalische, was der Muttersprache homogen ist, bemerklich, dann das Heterogene (gerundia, casus absoluti) so deutlich als möglich gemacht. Die Idiotismen werden, wo es faßlich geschehen kann, auf ihre Gründe zurückgeführt, da sich in ihnen die Eigenthümlichkeit der Sprache darstellt.

6) Was bey den ersten Versuchen im Uebersetzen zu beobachten sey, ist bereits oben (§. 104.) angedeutet. Die dreyfache Uebung: Worterklären, Analysiren, Construiren, sollte wenigstens im Anfang stets dem Uebersetzen vorangehen. Denn sie ist der Schlüssel zum Sinn, der ohne sie meist nur vorgesagt oder vom Schüler errathen wird. Zum Componiren giebt das exponirte Stück zugleich

den Stoff. Die Wörter sind im Gedächtniß, und die Phrasen ergeben sich, sobald nur die Flexion der Haupt- und Zeitwörter und einiges vom Regimen bekannt ist. Lehrt doch den rechten Casus oft der Sinn.

Der Lehrer selbst spreche bald deutsch bald lateinisch. So ungeschickt wird doch auch der, dem die Fertigkeit im guten Lateinreden abginge, nicht seyn, um nicht die übersetzten Stücke durchfragen zu können. Gewisse Redensarten kommen dabey immer wieder vor, und werden dadurch gleichsam der Typus, wonach der Schüler leicht andere bilden wird. Es ist eine pedantische Aengstlichkeit, daß hierbey einiges Unechte unterlaufen könnte. Aber freylich halten doch Manche dafür, daß selbst die größten Humanisten nicht ganz echt und ciceronianisch zu schreiben vermöchten! Nun — was diese nicht vermögen, wird dann auch vom bescheidenen Kinderlehrer nicht zu verlangen seyn.

Das brauchbarste Hülfsbuch unter allen mir bekannten ist für den Lehrer: J. F. Reuß Methodologie des lateinischen Elementarunterrichts in Verbindung mit Dessen latein.-deutschen Elementarübungen, Stuttg. 1812., womit nächst andern die §. 111. zu nennende Schrift von Pauli zu verbinden ist. Z.

111.

Lesen und Erklären classischer Autoren überhaupt.

Auch dann, wenn die Schüler über die Periode des Elementarunterrichts hinweg sind, und schon einige Fertigkeit im Hinundherübersetzen erworben ist, so daß von den ersten Lesebüchern zu den Autoren übergegangen werden kann, werde nicht nur unter diesen eine sorgfältige Auswahl (s. unten §. 114.), sondern auch in der Art des Lesens und Erklärens eine immer planmäßigere Stufenfolge beobachtet. Zunächst beschränke man sich auf die einfache Auslegung des Wortsinnes, und veranlasse die Schüler, durch Präparation zu versuchen, ihn selbst zu entdecken, und dadurch auf

das Maaß ihrer Kenntnisse und ihres Bedürfnisses schließen zu lernen. [1]) (S. §. 17. Anm. 1. a.) Die Uebersetzung sey zuerst möglichst treu; sodann — und immer mehr noch als bey dem Elementarunterricht (§. 110. Anm.) — den Forderungen des guten deutschen Styls angemessen, doch eben so wenig paraphrasirend frey, als in ein gezwungenes unverständliches Lateinisch- und Griechischdeutsch gefaßt. [2]) (S. §. 50. Anm. 2.) Aus der Erklärung bleibe auf dieser zweyten Stufe alles zu fremdartige und zerstreuende weg; namentlich lange Einleitungen in den Autor, kritische Erörterungen, Anzeigen der Ausgaben und Commentare, alle zu ausführliche geographische, historische, antiquarische Erläuterungen, überhaupt alle Realien, die nicht unumgänglich nöthig zum Verstehen einer Stelle sind. Es ist auch kaum rathsam, schon jetzt Ausgaben, die mit gelehrten Anmerkungen überfüllt sind, dem Schüler zu empfehlen. Er benutzt höchstens die schlechtern, oder solche, die ihm alle eigne Mühe ersparen (ad modum Minellii), und vermag auch schwerlich die besten recht zu gebrauchen. Ein reiner Text ist daher hinreichend, so lange der Lehrer als Erklärer zur Seite steht. Auf einer höheren Stufe erweitere sich sodann auch die Erklärung in sogenannten statarischen Lectionen. Schon öfter darf hier, um das richtige Gefühl zu schärfen und mit Vortheil lesen zu lehren, von Wortkritik die Rede seyn. Auch kann den auf der zweyten Stufe noch zu frühen Realien jetzt schon mehr Zeit und Raum verstattet werden, jedoch immer mit Sparsamkeit, damit das Linguistische und besonders Grammatische nicht zu sehr zurücktreten müsse. Letzteres darf nie bey Seite gelegt werden, wiewohl es sich nun am besten mit den Stylübungen verbinden, auch wohl eine eigne Lection der feineren Syntaxis und vergleichenden Idiotik der Sprachen widmen läßt. Ueberhaupt eignet sich nur für gereifte Schüler die vollständigere Interpretation, welche nicht bloß Sprachgebrauch, Sinn, Zusammenhang, Folge der Ideen, Form der Darstellung, rhetorische und

poetische Entwickelung eines abgeschlossenen Ganzen (einer Rede, einer philosophischen Abhandlung, Ode, rc.), sondern auch historisch alles, was von realen Kenntnissen zum Verstehen des Autors gehört, umfassen muß, damit das Gelesene ein eigentliches Bildungsmittel des Geistes, so wie auch der eignen wissenschaftlichen Kunst werden könne.[3]) Zu diesem Zweck muß nur mit einer statarischen die cursorische Lesung, besonders im Privatfleiß, verbunden werden.[4]) (S. unten §. 114. Anm.)

Anmerk. 1) Die Präparation — welche in den Elementarclassen gewöhnlich ein verstandloses Ausziehen von Vocabeln ist — gehört recht eigentlich auf die zweyte und die folgenden Stufen; theils weil hier schon die nöthigen Vorkenntnisse und gewisse, selbst mechanische, Fertigkeiten vorausgesetzt werden dürfen, theils weil sie das beste Mittel bleibt, den Schüler zum Bewußtseyn zu bringen, wie viel oder wie wenig er weiß. In vollen Schulclassen ist es um so nothwendiger, da die Schüler selten an die Reihe kommen können, und sich so leicht einer auf den andern verläßt. Dieß wird aber nur dann vermieden, wenn man eben so oft, ja noch öfter außer, als in der Reihe fragt.

2) Die Uebersetzung in gutes Deutsch kann besonders die Aufgabe schriftlicher Arbeiten werden, und ist zu gleicher Zeit ein treffliches Bildungsmittel des deutschen Styls. Der Unterschied und Genius der alten und der neuen Sprache wird bey sorgfältigen Versionen dem Schüler selbst einleuchtender, und der Lehrer bekommt bey der Correctur mehr Gelegenheit, darauf aufmerksam zu machen. Ueber das fremdartige gräcisirende und latinisirende Deutsch, das sich, wie alles, was Mode ist, nicht lange erhalten wird, s. §. 50. Anm. 2.

3) Mehr noch bey den alten als bey den neuen Sprachen sind offenbar die vielen Realien bey der Erklärung der Schriftsteller von Seiten mancher Lehrer die Folge ihrer höchst dürftigen Sprachkenntniß. Denn es ist weit leichter, der-

gleichen aus Commentarien und Collegienheften zusammen zutragen, und mit Hülfe einiger grösseren Wörterbücher eine Menge Parallelstellen, die den Schein grosser Belesenheit vor sich her tragen, anzuführen, als in das Innerste der Sprache einzudringen. Selbst der eignen Neigung wird der Lehrer, der das Beste der Schüler allein im Auge hat, oft Gränzen setzen, und wäre z. B. Kritik sein Lieblingsfach, sich dennoch nicht vor der Zeit langen kritischen Erörterungen hingeben, sondern höchstens nur gelegentlich gute Köpfe durch Kritik zu wecken suchen. — Es wäre für die Schüler oft nützlicher, lieber gleich cursorisch zu lesen, als durch so weitläufiges Commentiren sie bey jeder Zeile aufzuhalten. Nur auf der höchsten Stufe mag ihnen auch zuweilen an einem kürzeren Lehrstück (Ode, Chor rc.) eine Idee von einer vollständigen und erschöpfenden Interpretation gegeben werden. Auch ist es sehr empfehlenswerth, den geübteren Schüler selbst zum Interpretiren gewählter Abschnitte aufzufordern, und diese ihn, nach sorgfältiger Vorbereitung, förmlich vortragen zu lassen.

4) Der Wechsel zwischen statarischen und cursorischen Lectionen ist nicht so verwerflich, als Einige meinen, die bey den letzteren nur an ein ganz oberflächliches und gründliches Lesen denken. Dieß muß allerdings in keiner Lection statt finden. Aber man kann bey Lesung eines Buchs einen doppelten Zweck haben: 1) ganz genaues Eindringen in den Geist des Schriftstellers, Sprach- und Sacherläuterungen, angeknüpft an das Gelesene; Bemerkungen über die Eigenthümlichkeiten der Diction; bey Anfängern genaue Analyse jedes Worts; oder 2) allgemeines Verstehen und Auffassen des Sinns und Inhalts, wobey Dieß und Jenes fürs erste noch dunkel bleiben und für eine tiefere Untersuchung aufgespart werden kann, wie man ja selbst deutsche Bücher liest, ohne bey jedem aufstoßenden Zweifel zu verweilen. Durch Viellesen mehrt sich ganz unfehlbar auch die Fertigkeit im Verstehen. Daher

stimmten auch die größten Humanisten nicht für das zu langsame Lesen, wo der Schüler bey jedem Wort aufgehalten und oft über wenigen Zeilen viele Stunden lang ermüdet wird. J. M. Gesner hat in der Präfation zu seiner (Leipzig 1755 erschienenen) Ausgabe des Livius diese letztere Art der cursorischen Lesung der Schriftsteller so klar dargestellt, daß seine eignen Worte hier eine Stelle finden mögen. Quam nos cursoriam lectionem dicimus, ea talis est. Sumitur in manus liber boni auctoris, non ante ille dimittendus, quam perlectus integer sit. Legitur autem ita, ut diligenter quidem attendatur ad vocum tum simplicium significatus, tum conjunctarum, ut non negligatur, si quid eleganter, si quid proprie, si quid concinne, si quid splendide dictum videatur; ut ipsae figurae quoque orationis demittantur ad animum, et familiares tractatione et cogitatione reddantur. Sed obiter tamen aguntur reliqua omnia, et si quid sit in verbis obscurum, certe insolitum, si quid ex antiquitate altius repetendum, non insistitur; neque cohibetur et quasi sufflaminatur legendi impetus, verum nota tantum quadam insignitur locus difficilis, revocandus suo tempore, et si tanti sit, diligentius considerandus. Saepe ne opus quidem illud est, cum ea quae sequuntur sua sponte lucem inferant his, quae tenebris mersa paullo ante videbantur. Nimirum ad hoc unum maximum intenditur in hac lectione animus, totus in hac cogitatione defigitur, ut intelligamus, teneamusque deinde, quid sibi efficiendum docendumque proposuerit auctor libri, quibus ad hanc rem argumentis usus sit, et quam feliciter; quomodo ea, quae obiici sententiae suae vidit, rejecerit; quibus eam rebus aliunde adsumtis, h. e. exemplis, similitudinibus, testimoniis, exornaverit et illustraverit, cet. — Was Muretus in seiner Rede de via ac ratione tradendarum disciplinarum ver-

langt, möchte freylich weder zu leisten noch zu empfehlen seyn, da, wenn auch die Sprachfertigkeit zu erreichen wäre, doch zum Verstehen solcher Autoren die Verstandesreife eben so nothwendig ist. Puer — sagt er — sextum aetatis ingressus annum, graecarum latinarumque literarum formas, nomina, potestatem per ludum jocumque condiscat — septimo Grammaticorum utriusque linguae praeceptis imbuatur — octavo incipiat aliquid legere, Aesopi fabulas, Phocylidis carmina. — Nono et decimo anno puer matutinis quidem horis Xenoph. Cyrop., pomeridianis Caesaris commentarios legat. Undecimus comoediis detur, Terentio, Plauto, Aristophani, omissis quae inquinare pueriles animos possent. Duodecimo Theocriti, Moschi, Bionis Idyllia cum Virgilii Bucolicis. Hesiodus cum Georgicis, cum Aneide utrumque Homeri poema copuletur. Neque hos libros totos a praeceptoribus exponi arbitror debere; plurima privato studio persequatur. Huic rei biennium suffecturum puto. Ceterum loquendo quotidie, scribendo alternis diebus exerceatur. Dann nennt er den ganzen Cicero, Demosthenes, Plato, Horatius, oder die Tragicos, Historicos, etc. So übertrieben dieß ist, so vergleiche man doch nun damit, wie unbedeutend das ist, was die Meisten von den alten Autoren kennen lernen, auf deren Sprache sie doch oft die Hälfte ihrer Jugendzeit gewendet haben. Aber eben weil dessen, was auf vielen Schulen in einem Zeitraum von sieben bis acht Jahren wegen der verkehrten Weitläufigkeit vollendet wird, so gar wenig ist, darf man sich nicht wundern, daß die wenigsten Schüler ein Interesse für die Literatur einer Nation bekommen, von der man ihnen lauter einzelne Fragmente zubröckelte. Es ist ein vielfach wiederholtes Bekenntniß derer, die es in einzelnen Sprachen am weitesten gebracht haben, daß ihnen erst von da an, als sie unermüdet und unabhän-

gig von dem langsamen Gang des Lehrers für sich zu lesen anfingen, der Sinn für die Schriftsteller aufging. Ueberhaupt — wie viel Zeit geht in den kostbarsten Jahren durch Nebendinge verloren!

Gute Beyträge zu der Methodologie der Behandlung der Classiker enthalten: J. J. G. Scheller Anleitung, die alten lat. Schriftsteller zu erklären. Halle 1783. A. F. Pauli Versuch einer vollständigen Methodologie für die gesammte Unterweisung in der lateinischen Sprache und Literatur, 3 Theile. Tübingen 1783 — 1799. J. G. von Herder Ansichten des classischen Alterthums, aus seinen Schriften gesammelt von J. T. L. Danz, Leipzig 1805.; desgleichen die Journale u. Magazine für Schullehrer von Ruperti und Schlichthorst, Göttingen 1790 — 1795. C. W. Hauff's Zeitschrift: Philologie. Stuttgart 1803. ff. Günther und Wachsmuth Athenäum, 3 Bde. Halle 1817 u. 1818., und ganz besonders die Th. 1. S. 11. angeführten Zeitungen und Journale von Seebode, Zimmermann und Jahn.

112.

Specielle Bemerkungen über Prosodie, Metrik und Lesung der Dichter.

Was bey dem gewöhnlichen Lesen von der Länge und Kürze (Quantität) der Sylben mehr durch den Gebrauch erlernt und geübt wird und eben so nothwendig bey prosaischen als poetischen Schriftstellern ist, das lehrt die Prosodie aus Gründen. Sie macht daher auch einen wesentlichen Theil der Grammatik aus, und geht mit der Orthoepie Hand in Hand. Ihre Regeln werden theils lexicalisch durch den Gebrauch der Alten, theils etymologisch bestimmt, und in wenigen Fällen nur entscheidet eine aus der Metrik zu nehmende Rücksicht. Sie gehört demnach ebenfalls wesentlich zu den Kenntnissen, welche schon auf den untern Stufen bey-

gebracht, dann immer fortgesetzt und recht methodisch getrieben werden müssen.*) Für die Lesung der Dichter bereitet sie die Lehre von dem Sylbenmaaße vor. Wenn bey der *Erklärung* derselben allerdings (wie in dem folgenden Capitel §. 122. näher entwickelt werden soll) zunächst der *Sinn* und *Geist* und das Eigenthümliche, wodurch sich die Dichtersprache von der prosaischen unterscheidet, zu berücksichtigen und das *ästhetische* Gefühl zu bilden ist, dieses aber durch bloßes *scandiren* und selbst die tiefste Einsicht in das *Technische* des Versbaues nicht gegeben werden kann; so ist doch für den, welcher *wissenschaftlich* gebildet werden soll, die Metrik, als die Wissenschaft von den Regeln des Versbaues und den Gesetzen, nach welchen der *Rhythmus* in gebundener Rede wechselt, keinesweges entbehrlich. Durch sie lernt man die Dichter von einer neuen Seite beurtheilen, und wird nicht weniger erstaunen, wie die frühesten Sänger sich unbewußt und unwillkührlich, den eben so feinen als unwandelbaren Gesetzen Genüge geleistet haben, als sich gedrungen fühlen, die späteren wegen ihres Scharfsinns und ihrer unendlichen Sorgfalt zu bewundern. Als Wissenschaft, inwiefern sie auf festen Principien beruht, hat sie allgemein bildende Kraft; sie erhöht den Genuß bey Lesung der Dichter; sie ist für den Philologen bey der Kritik der aus dem Alterthum auf uns gekommenen Gedichte unentbehrlich. Ihre Grundsätze sind theils rein-philosophisch, theils empirisch aus den vorhandenen Gedichten abstrahirt. *Jene* entstehen aus den feinsten Combinationen über das Verhältniß des Zeitmaaßes zum beabsichtigten Wohllaut, *diese* erfordern eine nicht unbedeutende Masse von Gelehrsamkeit. Es geht diese Wissenschaft jedoch weit über die Sphäre des Schulunterrichts hinaus, sowohl in Hinsicht des Materialen, als des durch sie zu erreichenden Resultats, indem die Jugend eben so wenig reif ist, jenen Wohllaut gehörig zu würdigen, als Kritik zu üben. Nur Weniges, was bey Lesung der Dichter häufig vorkommt, durchaus nothwendig, leicht faßlich und allge-

mein gültig ist, dürfte, um für Wohllaut empfänglich zu machen und für spätere Forschungen Interesse zu erregen, mitgetheilt werden.

Anmerk. 1) Methodik der Prosodie und Metrik.

A. Schon beym Lesenlernen gewöhne man streng an eine rechte Betonung in Hinsicht der Quantität, und verbessere jeden Fehler, hüte sich jedoch vor Regeln, welche noch nicht verstanden werden können.

Im Griechischen ist man in der neuesten Zeit fast überall dahin gekommen, einzig den Accent, gar nicht die Quantität beym Lesenlernen zu berücksichtigen. Allerdings war diese ehemals zu sehr vernachlässigt und ihre Berücksichtigung in Hinsicht der Metrik (weniger in Hinsicht des Wohllautes) ungleich wichtiger. Doch ob man jetzt nicht zu weit geht? Abgerechnet den wirklichen Nutzen der Accente im Griechischen und den Genuß, welchen ihr einfach scharfsinniges System, richtig stufenweise entwickelt, dem Schüler gewährt, (s. **F. W. Reiz* De prosodiae gr. accentus inclinatione. Ed. rep. *F. A. Wolf*. Lips. 1791. *Wagner* Lehre von den griechischen Accenten. Helmst. 1807. *Göttling Die Lehre vom Accent der griech. Sprache für Schulen, 3te Aufl. Rudolst. 1825. Wernicke Ueber den griech. Accent. Berlin 1825. Kreuser Griech. Accentlehre. Frankf. 1827. Liskovius Ueber den jetzigen Begriff vom Accent, in Jahn's Jahrbb., Band VII. Heft 4. S. 451. ff. (Röther) Uebungsblätter zum Behuf des Griechischlesens nach Quantität u. Accent, Heidelberg 1826.) möge man wohl bedenken, ob der Wohllaut der Prosa durch diese Methode befördert wird, oder ob nicht vielmehr durch jenes ewige Scandiren ohne Berücksichtigung des Accents dieselbe wie verunglückte und zerhackte Poesie sich ausnimmt. Das Einzigrichtige demnach bleibt, beides mit einander zu verbinden, den Accent beym Lesen zu beachten, ohne das Tonmaaß zu verkennen. Wir thun dasselbe im Lateinischen und in der Muttersprache. Schwierigkeiten aber dürfen nicht abschrecken, wenn die Ansicht selbst die wahre ist. *Ueber den Vortrag der griechischen und römischen Verse, in Jahn's Jahrbb., Bd. XIV. Heft 2. S. 216. ff.

B. Im etymologischen Theile und bey der Wortbildung mache man aufmerksam auf den Werth der ursprünglichen

Thema zeige, wie derselbe sich gleich bleibt, wenn das Wort noch so verändert erscheint, und gebe die Bedingungen an, unter welchen nur er sich ändert. Will man nun zur Dichterlectüre übergehen, so ist es besonders im Lateinischen zuvor nothwendig, über die Quantität einige allgemeine Regeln aufzustellen. Die Ausnahmen lasse man anfangs aus; später prägt man sie am besten durch Memorialverse ein, deren es eine hinreichende Menge giebt.

C. Regeln aber stelle man nie auf, ohne sie durch viele Beyspiele zu erhärten. Deßhalb mache man mit den gewöhnlichsten Versfüßen bekannt, baue aus ihnen die üblichsten Versarten auf, und schreibe ihr Schema an. Nach diesem lasse man, wenn zuvor der Begriff des Tactus erklärt und das Verfahren beym Scandiren beschrieben ist, leichte und allmählig schwerere Verse vielfach und sehr streng scandiren.

D. Ist diese Uebung eine Zeit lang fortgesetzt, sind die Schüler der Gründe des Scandirens sich deutlich bewußt, und ist so das Gefühl für Tact mechanisch in ihnen entstanden, so gebe man schöne, besonders sonore Dichterstellen zum Auswendiglernen, wodurch nicht allein der Sinn für Tact befördert, sondern auch die Kenntniß der Quantität ex auctoritate bereichert wird.

E. Hierauf erkläre man die gewöhnlichsten Ausdrücke, als: Cäsur, Arsis, Thesis, u. a., und lasse dann den Schüler Verse, deren rhythmische Ordnung man absichtlich gestört hat, wieder zusammensetzen, und zwar in mannichfachen Metris; anfangs Hexameter, dann Pentameter, auch wohl Senare, erst tragische, dann komische, wie sapphische und alcäische Strophen, ꝛc.

F. Werden diese Uebungen weiter fortgesetzt, — indem man Beywörter ausläßt, welche durch eignes Urtheil ergänzt werden können, indem man statt der in den Vers passenden Wörter Synonyme setzt, verschiedene Constructionen einschlägt, nach und nach das wörtlich in die Muttersprache

Uebersetzte in Verse zurückübersetzen läßt, endlich eigne poetische Versuche veranlaßt, — so haben sie eine ungemein bildende Kraft, nicht allein um das Gefühl für Wohllaut zu wecken, für die Fertigkeit des Styls, Bereicherung der Wörterkenntniß und Redensarten, sondern vorzüglich zur Schärfung des Urtheils und Bildung des Geschmacks. Auch durch sie lernt der Zögling Dichtersprache von Prosa unterscheiden; durch sie wird die Dichterlectüre ihm in hohem Grade bedeutend; je mehr er ihnen nachzuahmen strebt, desto aufmerksamer liest er. Man darf hoffen, durch dergleichen Uebungen ihn am schnellsten und angenehmsten in den Geist der alten Sprachen einzuführen.

2) Für die Schule reicht vollkommen aus, was die meisten Grammatiken in einem Anhang über Prosodie enthalten; namentlich ist für das Lateinische die ausführliche latein. Grammatik von Otto Schulz, 2te Aufl., Halle 1834., sehr brauchbar. Sie enthält auch einen großen Vorrath von Memorialversen. Zu den praktisch-latein. Uebungen muß der Schüler entweder den Smetius oder den Gradus ad Parnassum (von Conrad, Leipzig 1826., von Friedemann, Leipz. 1828.), oder *Lindemann* Novus thesaurus latinae linguae prosodiacus, T. II. Zittau 1829., gebrauchen. Nur halte man ihn an, dem Zeichen ⏓ nicht zu sehr zu trauen, sondern jeden Beweisvers genau zu lesen; eben so rüge man bey den Correcturen jeden von dort entlehnten Ideengang, und leite das Urtheil bey dem chaotisch zusammengewürfelten Haufen von Epitheten, Synonymen und Phrasen. Ist er weiter fortgeschritten, so wird er sich mit Nutzen der Ars poetica von Jani, Halle 1774., bedienen. Außerdem sind für das Erlernen und die Einübung der prosodischen Regeln wie der gewöhnlichen Metra trefflich zu gebrauchen: Krebs Praktische Metrik der lat. Sprache. Heidelberg 1826. Friedemann Praktische Anleitung zur Kenntniß und Verfertigung lateinischer Verse, 1ste Abth. für mittlere Gymnasialclassen, 2te Aufl.

1826. 2te Abth. für obere Gymnasialclassen, Braunschw. 1828., und ganz besonders: **Echtermeyer u. Seyffert* Palaestra Musarum, 2 Thle. Halle 1833. 34. Im Griechischen findet man über das Prosodische Auskunft in den jetzt üblichen Grammatiken, und Hülfsmittel für das Praktische sind theils nicht so nothwendig, da die Quantität weit mehr nach allgemeinen Regeln bestimmt ist, theils kaum rathsam, da dergleichen Uebungen doch nur mit reifen Schülern vorgenommen werden, und diese den rechten Nutzen erst davon haben, wenn sie für ihren Gebrauch die Beweisstellen aus den Alten selbst heraussuchen. Das nächste Bedürfniß hat Passow in seinem Lexicon befriedigt. Dazu nehme man: Desselben Lehre vom Zeitmaaße der griech. Sprache, 2te Aufl. Leipzig 1828., und Spitzner Anweisung zur griech. Prosodie. Gotha 1824. Friedemann Anleitung zur Verfertigung griech. Verse. Braunschw. 1825. Dem Lehrer, wenn er Uebungen reiferer Schüler zu corrigiren hat, ist zu empfehlen: Thesaurus prosodiacus, von Morelli, neu herausg. von Maltby. Specielle Abhandlungen großer Philologen, wie z. B. Bentl. de metris Terent., und wissenschaftliche Werke eines Hermann, Elementa doctrinae metricae, Lips. 1816., und Dessen Epitome doctrinae metricae, Lips. 1818., Voß, Seidler, Böckh, und Streitschriften, welche besonders in den neuesten Zeiten über Metrik so vielfach gewechselt wurden, gehören nicht für Schulen. Entweder bleiben sie unverständlich, oder im andern Fall nehmen sie den Schüler gar zu einseitig in Beschlag, und hemmen die harmonische Ausbildung, welche er aus den Alten schöpfen soll.

113.

Folge der zu lesenden Schriftsteller.

Es ist in vieler Hinsicht nicht gleichgültig, in welcher Folge die älteren Autoren mit der Jugend gelesen werden.

Daß man den Anfang mit planmäßig geordneten Elementarbüchern oder Chrestomathieen mache, ist um so zweckmäßiger, da es nur wenig alte, besonders lateinische, Schriftsteller giebt, die sich ganz für Anfänger eignen, obwohl in vielen derselben Einzelnes, was auch für sie verständlich und brauchbar ist, vorkommt. Elementarbücher, welche solche Stellen aus ihnen gesammelt haben, behaupten auf jeden Fall den Vorzug. Zu lange halte man sich indeß nicht dabey auf. Der Jüngling, der Knabe selbst, freuet sich, wenn er selbst aus den Quellen schöpfen kann, und bekommt früher Liebe zu dem Autor, dessen Werk man ihm ganz, nicht in bloßen Bruchstücken in die Hand giebt. Die Folge selbst wird durch Alter, Fähigkeiten und Vorkenntnisse bestimmt. Historiker und erzählende Dichter werden auf jeden Fall den Rednern und Philosophen, Dramatiker den Lyrikern vorangehen. Ganz oder doch dem größten Theil nach werden die zu lesen seyn, die, wie Homer, Xenophon, Plato, Sophokles, Cicero, Livius, Horaz, Virgil, rc., gleichsam als die Repräsentanten der Literatur ihrer Nationen hervorragen, und durch welche auch das Interesse am Alterthum zu allen Zeiten am kräftigsten angeregt ist. Eine gewisse Reihenfolge läßt sich übrigens nicht zur unabänderlichen Norm machen, da selbst die Individualität des Lehrlings, der besondere Zweck seiner Bildung, und die ganze Verfassung der Schule dabey berücksichtigt werden muß.

Anmerk. 1) Ueber den Gebrauch der Lesebücher und Chrestomathieen war man zweifelhaft geworden, weil mehrere derselben, besonders aus der Basedowschen Periode, schlecht ausgefallen waren, oder es gar das Ansehen hatte, als ob neue Latinität die classische verdrängen sollte. Nachdem aber berühmte Schulmänner, selbst große Humanisten, Hand an sie gelegt haben, sind sie wieder zu Ehren gekommen. Haben sie doch schon wegen der Wortregister für den Anfänger, der ein großes Lexicon noch nicht handhaben kann, entschiedene Brauchbarkeit.

Daß auch solche, die aus neueren Lateinern gesammelt sind, ja selbst Uebersetzungen aus dem Deutschen (wie Nagel's Robinsonus, Reichardt's Bellum septenne, u. s. w.) für die ersten Zwecke ganz brauchbar seyn können, kann eben so wohl zugegeben werden, als daß sogar die Lesung neuerer Latinisten, wie Muret, Ernesti, Ruhnken, u. A., selbst neben den Classikern, denen, welche weit vorgeschritten sind, empfehlungswerth ist. Aber wenn man die Wahl hat, warum doch nicht lieber gleich an classische Latinität, wie an classische Gräcität gewöhnen?

2) Unter den vorhandenen sehr zahlreichen Lesebüchern haben sich mehrere durch den längeren Gebrauch bewährt, oder tragen ihre Empfehlung in den Namen ihrer Verfasser.

a) Unter den Griechischen verdient unstreitig den ersten Rang das Elementarbuch von Fr. Jakobs, 1r—4r Curs., 11te Aufl. Jena 1832. Außerdem benutze man die bekannten Lesebücher von Schneider, Griech. Lesebuch für Anfänger, 3te Aufl. Lpz. 1828.; Matthiä, Lpz. 1833.; * H. Schmidt, Halle 1835.; u. A. — Geübtere werden, nächst dem 3. u. 4. Curs. des Jakobsschen Elementarbuchs, auch die Chrestomathieen von Gesner, Harles, Schmidt, Stroth, rc., die poetischen von Köppen, Rambach, Matthiä, zwar mit Nutzen lesen, doch hat gerade im Griechischen der Gebrauch ganzer Autoren wegen ihrer Mannichfaltigkeit auch anfangs schon weniger Schwierigkeit, und ist daher im Allgemeinen vorzuziehen.

b) Lateinische. Hier sind die bekanntesten Lesebücher: Bröder Lect. lat., 18te Auflage. Leipzig 1828. Desselben Element. Lesebuch, 9te Aufl. Hannover 1829. Krebs Latein. Lesebuch, 6te Ausg. Gießen 1834. Hoffmann Lesebuch. Berlin 1834. Ausgezeichnet sind durch Plan und Inhalt die grammatischen Elementarbücher von Roth, Werner, Eßler, *Jakobs und Döring, 4 Bde., 1821., Rosenhann, 1810., 3 Curse, u. A.; Ellendt Lat. Lesebuch, 2te Aufl. Königsberg 1831. Schirlitz Lat. Lesebuch, 2 Bände. Halle 1834 u. 35.; und zu methodisch-grammatischen Uebungen besonders zu empfehlen: *J. E. Reuß Lat.-deutsche Elementarübungen, 1r Curs. 1814., 2r Curs. 2te Ausg. Stuttg., nebst dem Register, 1813. Ramshorn Lat. Elementarbuch. Leip-

zig 1825. Chaste Theoret. prakt. lat. Grammatik. Berlin 1825. Hanhart Lat. Lesebuch, 2 Bde. Basel 1819—1827. Als Chrestomathieen sind zu empfehlen: Gesner Chrestomathia Pliniana. Leipz. 1776. Olivetti Eclogae Ciceronianae, von Ochsner. Zür. 1827. 28. Eclogae Tacitinae, von Pabst. Leipzig 1833.

3) Feste Regeln über die Autorenfolge lassen sich wegen der verschiedenen im §. angeführten Rücksichten nicht aufstellen. Nach Inhalt und minderer oder größerer Schwierigkeit dürfte folgende Ordnung die natürlichste und durch die Praxis bewährteste seyn:

Im Lateinischen für die Anfänger: Eutrop, Aurelius Victor, und Cornelius Nepos; für die Gereifteren: Julius Cäsar, Cicero de Amicitia und de Senectute, und daneben Ovid, zuerst die Metamorphosen, dann die Tristia; hierauf Cicero als Hauptautor in seinen Reden, Briefen, rhetorischen und philosophischen Werken, daneben die Historiker Sallust, Livius, und Tacitus, wie die Dichter: Virgil, Horaz und Terenz, (Tibull, Plautus).

Im Griechischen. Prosaiker: Arrian, Herodian, Xenophon, Herodot, Einzelnes von Lucian, Plato, Plutarch, Isokrates, Aeschines, Demosthenes, die Geübteren werden auch mit Thucydides fertig. Daneben die Dichter: Homer, Euripides, und Sophokles, (Hesiod, Theocrit).

Es ist unstreitig besser, die Zahl der Autoren, welche man in Schulen liest, zu beschränken, als bey jedem Lectionswechsel etwas anderes zu wählen, wobey kein Autor recht erkannt wird. Wenn nur der Privatfleiß durch cursorische Lectüre im obigen Sinne (S. 324. ff.) recht beschäftigt wird, so kommen genug Schriftsteller an die Reihe.

Ausführlicher ist der Gegenstand über die Folge der Autoren in der Schrift: Schelle Welche alte class.

Autoren, wie, in welcher Folge und Verbindung mit andern Studien, soll man sie auf Schulen lesen? 2 Thle. Leipzig 1804., abgehandelt. Regulativ können die darin gethanen Vorschläge nicht seyn. Sie passen nicht auf unsere Schulen, und sind schon wegen der beschränkten Zeit unausführbar. Aber der Verf. hat aus den vorzüglichsten Werken Anderer sehr Vieles gesammelt, was zur Ansicht und Beurtheilung des Geistes der einzelnen Schriftsteller und überhaupt als Vorbereitung zum philologischen Unterricht auf Schulen dienen kann, und von dieser Seite verdient die Schrift, nebst Matthiä Ueber die Wahl der lat. und griech. Autoren in den obern Classen gelehrter Schulen, Altenburg 1805., und F. Koch Schule der Humanität S. 84. ff., angehenden Lehrern allerdings empfohlen zu werden.

114.

Uebungen im mündlichen und schriftlichen Reden.

In einer todten Sprache schreiben und sprechen lernen, scheint, wenn man bloß auf den Gebrauch für das Leben sieht, eine vergebliche Mühe für alle die zu seyn, welche nicht als eigentliche Gelehrte sich in der Zukunft des allgemeinen gelehrten Organs bedienen müssen und wollen, um die Früchte ihres Nachdenkens den Kennern unter andern Nationen mitzutheilen. Sobald man sich aber auch hier aller der bereits (§. 106.) angeführten Vortheile, besonders des Schreibens, erinnert, und bedenkt, daß bey alten Sprachen das Streben nach der Fertigkeit, sich in ungebundener, nach und nach auch wohl in gebundener Rede selbst ausdrücken zu können, ein vorzügliches Mittel ist, an grammatischer Sicherheit durch unmittelbare Anwendung der Regel, an Gewandtheit im Erklären, an kritischer Genauigkeit, an tiefer Kenntniß des Geistes der Sprache zu gewinnen, und sich dieselben, indem man in derselben denken muß, gleichsam zu eigen machen:[1]) so fallen alle die Einwürfe weg, wodurch man

Sprech-

Sprech- und Stylübungen als einen unnützen bloßen Zeitverderb zu verdrängen gesucht hat. Denn würde auch in der Folge nie ein unmittelbarer Gebrauch davon gemacht, so bleibt von der erworbenen Fertigkeit sicher nur der Gewinn, nie die Reue zurück. 2) Was aber im gewöhnlichen Unterricht Tadel verdienen kann, liegt allein in der Methode. Diese hat, überhaupt genommen, die allgemeinen Regeln mit allen Stylübungen gemein. (S. oben §. 106. Anm.) Auch hier finde eine wohl überlegte Stufenfolge, sowohl in der Art der Aufgaben, als in dem Mehr und Weniger, was man von den Schülern fordert, in dem Beystande, den man ihnen leistet, und dem allmähligen Zurücktreten desselben statt. Auch hier werde die Wahl des Stoffs sorgfältig angestellt, die Uebungen und Arbeiten aber durch die Art der Beurtheilung, worin sich Gründlichkeit, Strenge und Milde stets vereinigen muß, recht nützlich und bildend gemacht, auch zum Gebrauch der Hülfsmittel auf jeder Stufe die gehörige Anweisung gegeben. So unentbehrlich diese sind, so kann doch nur erst Hören und Lesen guter Muster die Bildung vollenden.

Anmerk. 1) Ueber den Nutzen und vermeinten Schaden des Lateinschreibens und Sprechens sind zwischen Gedicke, Stuve, Trapp Schriften gewechselt. Es war natürlich, daß, wer, wie der Letztere, überhaupt die alten Sprachen nur für Wenige nützlich hielt, auch diese Uebung verwerfen mußte. Was neuerlich über das Lateinschreiben einer unsrer geistvollsten Humanisten gesagt hat, verdient hier eine Stelle.

„Vorerst gewinnt dadurch der wissenschaftliche Geist selbst innerlich, nicht bloß der äußerliche wissenschaftliche Vortrag. Ist es überhaupt wahr, was niemand bestreitet, daß das grammatische Erlernen einer fremden Sprache eine Uebung in angewandter Logik ist; so muß dieß im weit höheren Grade vom Schreiben in der alten Sprache gelten, die in ihrem inneren Bau einen so streng-logischen Charakter zeigt. Denn, welche Uebung fordert dringender eine beständige Vergegenwärtigung

der Denkgesetze als diese; wann muß der Geist wachsamer seyn, daß ihm keine innere Beziehung seiner Begriffe entgehe; wann schärfer das verborgenste Verhältniß des Zeichens zum Bezeichneten abwägen; wann im höheren Grade den Sinn für das in jedem Fall Schickliche rege erhalten und das Urtheil zur richtigen Wahl das Schönen läutern und stärken, als indem er die feineren Wendungen der lateinischen Syntax bis in ihren Ursprung verfolgt, indem er durch einen volltönenden Numerus das zarteste Ohr zu befriedigen, und das Bild römischer Wohlredenheit treu und wahr im Nachbilde wiederzugeben strebt? — Auch giebt es kein Mittel, die schönsten Productionen des genialen Römergeistes uns inniger anzueignen, als diese. Das Schreiben in einer alten Sprache setzt das Denken in ihr voraus. Antik denken aber macht den denkenden Geist selbst antik. — Wer die römische Sprache redet, wird dadurch gewissermaßen ihr Zeitgenoß, und lebt in einer würdigen Umgebung.“ ꝛc. S. Creuzer's Akademisches Studium des Alterthums, S. 41. ff., und vergl. damit *Ruhnkenii* Praef. ad Mureti Opera, und *Wyttenbach* Vita Ruhnkenii, p. 230.

Zweifelhafter war den meisten Schulmännern der neueren Zeit der Nutzen des Griechischschreibens geworden, zumal da der ältere Ernesti in der Vorrede zu seiner Ausgabe des Hederichschen griechischen Lexicons sich dahin erklärt hatte: Rem agunt viri boni, ut levissime dicam, perinutilem et absurdam, etc. Schneider in der Vorrede zu seinem griechischen Wörterbuche nahm es dagegen in Schutz. Seitdem hat man allgemeiner angefangen, den Unterricht in der Sprache auch mit Uebungen im Schreiben zu verbinden, auch in manchen Ländern zu einer der Bedingungen der vollkommenen Tüchtigkeit zur Universität zu machen. Da der Zweck hier lediglich die größere Sicherheit und vollkommnere Kenntniß der Sprache seyn kann; so würde es in der That, bey der großen Menge dessen, was der Jüngling lernen soll, zu viel verlangt seyn, es auch im Griechischschreiben so weit als im Latein bringen zu sollen. Man hat sogar schon bemerken wollen, daß der guten Lateinschreiber auf Schulen weniger werden, seit das Griechische so hoch gestellt ist. Nur wenige Lehrer

möchten auch dazu fähig seyn, ihre Schüler hierin sicher zu führen. Uebrigens fördert es gewiß die Sprachkenntniß, Uebersetzungen aus dem Griechischen machen, die grammatischen Regeln darin anwenden, oft retrovertiren, auch wohl kurze Versuche in der Poesie (z. B. durch Uebertragung einzelner Partieen aus Virgil, wo er den Homer nachgeahmt, auch wohl bey sehr Geübten leichterer horazischer Oden) machen zu lassen. Bleibe die Sprache nur der Hauptzweck, und werde das Lateinschreiben nicht zurückgedrängt.

2) Die Uebungen im Schreiben (Exercitia, Scripta) und Reden werden sehr häufig nur darum weniger nützlich, weil auch hier nicht immer stufenweise und bey der Wahl des Inhalts oft ganz willkührlich verfahren wird; auch viele Lehrer sich begnügen, ein Uebungsstück aufzugeben, ohne berechnet zu haben, ob die Kraft der Schüler einer solchen Uebung angemessen, oder gerade diese Uebung jetzt schon für sie die zweckmäßigste ist. Zur speciellen Methodik gehört daher Folgendes:

A. Der Stufengang. Der natürlichste ist ohnstreitig folgender:

Einzelne Formeln oder Phrasen. (Siehe oben §. 111.)

Gemeinschaftliches Ausarbeiten und Uebertragen kürzerer Stücke in die fremde Sprache, um den Schüler zu lehren, wie man übersetzen müsse. Jede durchgesprochene Periode wird sodann niedergeschrieben.

Kurze, zum häuslichen Uebersetzen dictirte deutsche Aufsätze, wobey die Hauptredensarten gegeben werden.

Längere Stücke, ohne Angabe der Phrasen, um an den eignen Gebrauch des Wörterbuchs zu gewöhnen. Der Inhalt wird in Verbindung gesetzt mit dem Autor, welcher eben gelesen, oder mit dem grammatischen Lehrstück, das eben abgehandelt wird.

Imitationen des Gelesenen, indem man den Ideengang eines ausgewählten Stücks an einem ähnlichen Thema nachahmen läßt.

Endlich eigne Versuche, Erfundenes und Selbstgedachtes Lateinisch niederzuschreiben. Diese setzen — denn sapere est scribendi recte principium et fons — erworbene

22 *

Fertigkeit im Denken und Ordnen der Gedanken voraus. Zum Stoff dienen Erzählungen aus der Geschichte, vorzüglich des Alterthums — Charaktere historischer oder poetischer Personen — moralische oder wissenschaftliche Sätze — Beantwortungen aufgegebener Fragen über disputable Materien — Parallelen aus Dichtern mit Raisonnement — kürzere und längere Reden, weniger über allgemeine Themata, die leicht zu gedankenleerer Phraseologie verleiten, als solche, welche bestimmten Personen, unter bestimmten Umständen, in den Mund gelegt werden.

(In der Regel ist's am rathsamsten, die Wahl des Thema zu leiten, da der Jüngling oft viele Stunden verliert, ehe er sich zu einem von vielen, die ihm vorschweben, bestimmen kann. Ungemein glücklich gewählte Beyspiele und Themata, welche im engsten Zusammenhange mit der Lectüre der Classiker stehen, findet man unter andern in Koch's Humanitätsschule, Seite 107—115.; Döring's Anleitung zum Uebersetzen ins Lateinische, 4ter Cursus, Jena 1825.; Schirlitz Themata u. Theses, Frankf. 1834. Auch Schulz, Sintenis, Füllenborn, u. A. haben dergl. gesammelt. Vergl. §. 121. Anm. 3.

Daß auch eigne poetische Versuche mit der Lesung lateinischer Dichter zu verbinden sind, ist bereits oben §. 112. bemerkt worden. Mögen sie anfangs auch bloß einen prosodisch-metrischen Zweck haben, und im regelmäßigen Ordnen versetzter Wörter bestehen. Gewinnt der Schüler Freude daran, auch frey zu componiren, so wird er wenigstens der Sprache immer mächtiger, und liest auch die Dichter mit höherem Interesse, gerade wie dieß bey der Muttersprache der Fall ist. M. s. die Abhandlung: Warum sollen in den Gelehrtenschulen die Uebungen in der lateinischen Poesie nicht vernachlässigt werden? in Hauff's Zeitschrift für class. Litteratur, 1r Bd. 1s Stück; so wie Vorreden zu den oben angeführten Uebungsbüchern von Friedemann und Seyffert.

B. Umfang und Zahl der Stylübungen werden durch Alter und die übrigen Umstände bestimmt. In der Regel wird in Schulen zu wenig geschrieben, und auch jetzt noch gilt die Bemerkung Cicero's: caput rei est, quod minime facimus, quam plurimum scribere. Jeder Anlaß sollte benutzt werden, damit Fertigkeit entstehe, welche dann die Arbeit bald zur Freude macht. Eine Veranlassung dazu kann in obern, ja selbst mittlern Classen das lateinische Nachschreiben der Anmerkungen des lateinisch erklärenden Lehrers machen. Es ist zu-

gleich ein Mittel, lateinische Noten und Commentare besser verstehen, ja selbst gewisse Abbreviaturen, Citationszeichen, 2c. kennen und gebrauchen zu lernen. Nur muß eine Anleitung vorangegangen seyn, wie das Vorgetragene nachzuschreiben und frey zu fassen sey.

C. Den Hauptgewinn aus den gelieferten Arbeiten gewährt die sorgfältige Beurtheilung und Correctur. Alles, was darüber bey der Muttersprache und den neuen Sprachen (S. 138. ff. und S. 300.) bemerkt ist, gilt auch hier. Lehrer, die selbst nicht fest im Styl sind, sollten stets ihre Aufgaben aus den echtesten Lateinern, wie Muretus, besonders aus dessen Variis lectionibus und seinen Reden, aus Ruhnken, Manutius, Politianus, Poggianus, Ernesti, Wyttenbach, entlehnen. Diese muß er deutsch übersetzen, das Uebersetzte dictiren, und dann die Uebersetzung der Schüler darnach berichtigen, damit nicht, wie gar oft geschehen mag, Unrichtiges als Correctur eingeschwärzt werde.

D. Wie die Uebungen im Schreiben, so sind auch die Uebungen im mündlichen Ausdruck früh anzufangen, und auf allen Stufen fortzusetzen, bis sie dadurch, vorzüglich aber durch gute gehörte oder gelesene Muster, zur Fertigkeit werden.

Es macht übrigens diese Fertigkeit im lateinischen Reden und Schreiben den Alterthumskenner nicht allein aus, ja es giebt einzelne Humanisten, die, ohne sie zu besitzen, ungleich tiefer in den Geist der Alten eingedrungen sind, als Andere, die als fertige Lateinsprecher und Schreiber gerühmt werden, und selbst einen überschwenglichen Werth nur darauf setzen. Ernesti, dem wahrlich diese Fertigkeit nicht fehlte, urtheilt selbst in der höchst lesenswürdigen Dedication seines Cicero an Stiglitz: Nulla capitalior pestis, nulla major corruptela invadere ingenia potuit, quam absurdae et pueriles quaedam de utilitate ex veterum auctorum lectione capienda opiniones. — Hinc parentes quidam nihil se magnopere a filiis e schola reportari velle dicunt praeter latine scribendi facultatem, sive, ut solent dicere, stilum. — Profecto, si nihil aliud e graecorum latinorumque auctorum lectione commodi exspectari

posset, aut ea summa esset utilitas: fateor, me, quem dicunt latine posse scribere — fateor, inquam, me hodie omnes auctores latinos abjecturum esse.

Gleichwohl ist nicht zu läugnen, daß diese Geschicklichkeit nicht nur, wie jede Fertigkeit im Gebrauch einer fremden Sprache, das Zeichen einer gewissen vielseitigen Gewandtheit des Geistes ist, sondern auch, wie schon bemerkt, zu einer tieferen Einsicht in die Sprache und ihre Schriftsteller verhilft. Wird also nur daneben die angeborne Sprache und die Fertigkeit, auch in ihr classisch schreiben zu lernen, nicht versäumt; nicht das Vortreffliche der neueren Zeit und besonders alles Vaterländische vornehm verachtet: so können häufige schriftliche Arbeiten und mündliche Unterhaltungen (Colloquia, Disputationen) fortdauernd als eine treffliche Denk- und Sprach-Gymnastik betrachtet werden.

Der Gebrauch lexicographischer und grammatischer Hülfsschriften (s. u.) ist dabey nicht zu entbehren. Auch die besseren Theorieen können gute Dienste leisten.

Unter diesen galten früherhin: *Heineccii* Fundamenta styli cultioris ex ed. *Gesneri* et *Niclas*. Lipsiae 1790., und *Schelleri* Praecepta styli bene latini, 2 Tom. Lips. 179[illegible]. Ferner in *Ernesti* Initiis rhetoricis das Cap. De elegantia. *Beck* Artis latine scribendi praecepta. Lipsiae 1801. Füllerborn Kurze Theorie des lat. Styls. Breslau 1793. Die neuesten Forschungen haben aufgenommen: Matthiä Entw. einer Theorie des lat. Styls. Leipz. 1826. Grysar Theorie des lat. Styls. Cöln 1831. Hand Theorie des lat. Styls. Jena 18[illegible].

Das allerwichtigste Bildungsmittel des Styls bleibt jedoch die vertraute Bekanntschaft mit den Mustern alter Zeit; welche man sich theils durch häufige cursorische Lectüre, theils durch Memoriren classischer Stellen am sichersten verschaffen kann. Dadurch wird nicht bloß eine schöne Phraseologie — worauf vordem die sogenannten Ciceronianer am meisten Jagd machten — erworben;

man nimmt auch den Geist der Autoren auf und eignet sich ihn an. Talis lectio (cursoria, wie sie Gesner in der schon angeführten Vorrede zum Livius beschrieben hat) sola facit, ut et ipsi tum dicere discamus non incommode, tum scribere, et e nobis proferre aliquid, quod placere et aetatem ferre possit. Huc igitur, huc animum applicet, quicunque ultra prima elementa et tirocinia processit; huc deducant juventutem qui possunt; in hoc eam studio crebris interpellationibus, interrogationibus, objectionibus, disputationibus adjuvent; tantum se profecisse unusquisque sciat, quanto sibi laetius feliciusque procedere hoc lectionis genus animadverterit.

Ganz stimmt mit diesem Urtheil Gesner's über den unmerklichen, aber großen Einfluß guter Muster das überein, was Cicero (de orat. 2, 14.) dem Antonius so geistvoll in den Mund legt: ut, quum in sole ambulem, etiamsi ob aliam causam ambulem, fit natura tamen, ut colorer; sic, quum Graecorum libros studiosius legerem, sentio orationem meam illorum tactu quasi colorari.

3.

Der Lehrer darf mit den wichtigsten Hülfsmitteln des Studiums der classischen Sprachen nicht unbekannt seyn, theils um sie selbst benutzen, theils um seinen Schülern das Vorzüglichste empfehlen zu können. Vollständigere Anzeigen, als hier Zweck und Raum verstattet, findet er theils in den philologischen Encyklopädieen (§. 115. Anm. 1.), theils, wenn von dem seit 1750 in Deutschland Erschienenen die Rede ist, in der auch einzeln zu habenden Abtheilung von Ersch Handbuch der Literatur, welche die Philologie, Philosophie u. Pädagogik enthält, wie in Krebs Handbuch der philolog. Bücherkunde, Brem. 1822 u. 23. Hier wird also nur für solche, welchen jene Schriften nicht zur Hand sind, das genannt, was für die Zwecke des Jugend- und Schulunterrichts das Wichtigste ist.

1. Für den griechischen Sprachunterricht.

A. Sprachlehren.

Als vollständige Grammatiken haben von einer oder der andern Seite ihren Werth: die Weckherlinsche; die größere Märksche, umgearbeitet von Vater und Hülsemann, Berl. 1799.; die Hallische; die Wellersche mit Fischer's Anmerkungen; Thiersch Griech. Grammatik des gemeinen u. homer. Dialekts, Leipzig 1826.; Desselben Grammatik des gemeinen Dialekts für Anfänger, Leipzig 1819. Unter den neueren zeichnet sich vor allen aus: Buttmann Ausführliche griech. Sprachlehre, 2 Bde., Berl. 1819—27. Desselben Griech. Grammatik. Berlin 1833. Desselben Schulgr., Berl. 1831., und besonders wegen der ausführl. Syntax Matthiä Ausführl. griech. Grammatik, 2te umgearb. Aufl. Leipz. 1827., und ein Ausz. aus derselben zum Schulgebrauch, 2te verb. Aufl. Leipz. 1824. Rost Große griech. Grammatik. Göttingen 1832. Desselben Kleine griech. Grammatik. Ebendas. 1834. Kühner Ausführliche Grammatik der griech. Sprache, Bd. 1. Hannover 1834. Nur für Lehrer ist: Bernhardy Wissenschaftl. Syntax der griech. Sprache. Berlin 1829. **Hermann* De emendanda ratione graecae grammaticae und mehrere Abhandlungen desselben in seinen Opusculis. Hiermit sind noch folgende Schriften zu verbinden: über die griech. Partikeln von *Hoogeveen* ex ed. *Schütz*, 1806., u. *Devarius*, 1793. Hartung Lehre von den Partikeln der griech. Sprache, 2 Bde. Erlangen 1832. 33. Ueber die Ellipsen *Lambertus Bos* ex ed. *Schäfer*, Lips. 1808.; die Pleonasmen *Weiske* Pleonasmi gr. Lips. 1807. Ueber die Dialekte endlich ist, außer dem, was die besten Grammatiken enthalten, das umfassendste Werk von *Maittaire*, post *Reizium* auxit *Sturz*. Lips. 1807. Ueber die Idiotismen *Vigerus* ex ed. *Hermanni*. Lips. 1834.

B. Wörterbücher.

Einen bleibenden Werth behält für den tieferen Forscher: *Stephani* Thesaurus graecae ling., 4 Vol. fol., Genev. 1512, den man wenigstens in öffentlichen Bibliotheken findet, neu abgedruckt und vermehrt, London bey Valpy; eine neue, durchaus alphabetisch geordnete Ausgabe erscheint jetzt durch Haase und Fix in Paris bey Didot. Sonst gehören zu den besten Wörterbüchern: das Hederich-Ernestische, verm. von Wendler, Leipz. 1796., und neu bearb. von Pinzger, Lpz. 1825—27.; ferner: *Passow Handwörterbuch der griech.

Sprache, 2 Thle. 1833. Schneider Griech.-deutsch. Wörterbuch, 2 Thle., u. Supplem. zu allen 3 Aufl. Leipzig 1819—23. Riemer Griech. Wörterbuch, 4te Aufl. 1824. Reichenbach Handwörterb. zum Schulgebrauch, 3 Thle. Leipz. 1802—1817. Rost Griech.-deutsches Schulwörterbuch, 3te Ausg. Gotha 1829. Dess. Deutsch-griech. Wörterbuch, 4te Aufl. Göttingen 1829.

C. Hülfsschriften zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Griechische.

Haas Griechischer Speccius. Leipzig 1816. Werner Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische in Beyspielen und Exercitien, Stuttgart 1817., vergl. mit den grammatischen Elementarbüchern von Hörstel, Krebs, Jakobs. — Günther Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, 1ster u. 2ter Cursus, Halle 1821., und das hierzu gehörige Deutsch-griech. Wörterbuch, 1819. Rost u. Wüstemann Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, 2 Theile, 3te Aufl. Göttingen 1826. Bömel Uebungsbuch zum Uebersetzen, 4te Auflage, 3 Curse. Frankfurt 1832. Blume Uebung im Uebersetzen, 1ste Abth. 3te Ausg. 2te Abth. 2te Ausg. Strals. 1829. Rettig Deutsche Beyspiele zur Einübung der griech. Formenlehre. Leipz. 1828. Desselben Wortregister dazu. Leipzig 1828. Schröder Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Griech. 2 Abth. Leipzig 1828. Meyer Anleitung zum Uebersetzen aus dem Lat. in das Griech. Halberst. 1829. *Schmidt Griech. Lesebuch, Halle 1835., enthält zugleich eine sehr zweckmäßig eingerichtete Anleitung zum Uebersetzen in's Griechische.

II. Für den lateinischen Sprachunterricht.

A. Sprachlehren.

Zum tieferen Studium der Sprache benutze man außer den ältesten, von Godofredus und Putschius, und neuerdings von Lindemann gesammelten Grammatikern, *Sanctii* Minerva c. notis *Scioppii* et *Perizonii*, herausg. von Bauer, Leipzig 1793., und von Scheidius, Amsterd. 1809. *Ruddimanni* Instit. gramm. lat. cura *Stallbaum*, 2 Part. Lips. 1823. *Vossii* Aristarchus ex edit. *Förtsch* u. *Eckstein*. Halle 1833. 34. — Unter den neueren: Seyfert Auf Geschichte und Kritik gegründete lat. Sprachlehre, 5 Bde. Brandenb. 1795—1802. — Für den Schulgebrauch sind bestimmt: Bröder Gr. prakt. Grammatik der lat. Sprache, Leipzig 1828. Desselben Kleinere. Ebend. 1832. Wenk, auch erweitert in 2 Theile von Grotefend; und des Letzteren Kleine Gram-

matik. Frankf. 1826. *Ausführl. latein. Grammatik von Otto Schulz, 2te Aufl. Halle 1834. *Desselben Schulgrammatik, 8te Aufl. Halle 1834. *Zumpt Lat. Grammatik, 7te Ausg., Berlin 1834., der Auszug für untere und mittlere Classen, 2te Ausg. Berl. 1825. Ramshorn Lat. Grammatik. Leipzig 1824. Burchard Lat. Schulgrammatik für die untersten Gymnasialclassen. Berlin 1827. Reuscher Lat. Schulgrammatik zum Gebrauch für die oberen Classen von Gymnasien, 2 Thle. Sorau 1827. 28. — Ueber die Partikeln: *Tursellinus* De part. lat. ling. ex e. *Ernesti*. Lips. 1769. *Hand* De particulis latinis commentarii, 2 Vol. Lips. 1829—32. Krüger Untersuchungen auf dem Gebiete der lat. Sprache. Braunschweig 1821. Etzler Spracherörterungen. Breslau 1826.

B. Wörterbücher.

Größere: *Gesneri* Thesaurus l. lat. Lips. 1794. Fol., und das in mehrerer Hinsicht noch vollständigere Lexicon totius latinitatis von *Forcellini*, Patav. 1771. Fol. 1828. ff., herausg. von Hertel u. Voigtländer, Schneeb. 1829. ff. Nächst diesen Scheller Ausführl. lat. Wörterbuch, 7 Thle. *Noltenii* Lexicon antibarbarum, 2 Tom. Berlin 1781. Jani Lexicon der zierlichen Latinität. Halle 1753. Freund Wörterbuch der lat. Sprache. Leipzig 1834.

Für die Schüler anfangs: Scheller Kleines lat. Wörterbuch. Dessen Handlexicon, verbessert u. vermehrt von Lünemann, 3 Bde. Leipzig 1831. 32. Der deutsch-lat. Theil jetzt zweckmäßig von Georges bearb. Statt dessen auch Bauer Deutsch-lat. Lexicon, neue Ausg. Bresl. 1820. Kraft Deutsch-lat. Wörterbuch, 2 Bde. Leipzig 1829., und im Ausz. Kraft und Forbiger Deutsch-lat. Handwörterbuch. Leipzig 1826. Wüstemann Deutsch-lat. Handwörterbuch, 2 Thle. Gotha 1826. 1827. Ruhkopf u. Kärcher Lat.-deutsches u. deutsch-lat. Schulwörterbuch, 2 Thle. Leipz. 1822. So gut einige unter den oben genannten Wörterbüchern sind, so rathsam ist es doch, die Schüler mehr an den Vorrath von Wörtern und Phrasen zu gewöhnen, den ihnen ihre bisherige Lectüre zugeführt hat und den sie leicht durch recht zweckmäßigen Gebrauch des latein.-deutschen Lexicons vermehren können.

Unter den Synonymen-Lexicis ist, außer dem bekannten *Ausonius Popma* u. den Synonymes latins von *Dumesnil*: Ernesti Versuch einer allgem. lat. Synonymik in einem Handwörterbuche, Leipz. 1799., neu bearb. von Ramshorn, Leipzig 1831., und *Döderlein Lat. Synonymik und Ety-

mologie, 4 Theile., Leipzig 1826—31., Habicht Synonym. Handwörterbuch der lat. Sprache, Lemgo 1829., zu empfehlen.

C. Hülfsmittel zum Uebersetzen in die lateinische Sprache.

Durch festes und planmäßiges Fortschreiten vom Leichten zum Schweren empfehlen sich: Meinecke Kleines Uebungsbuch. Quedlinburg 1818. Werner Prakt. Anleitung zur lat. Sprache, nach den Regeln der Bröd. Grammatik in leichten Beyspielen u. Exercitien, 1ster Th. für Anfänger, 10te Aufl. 1822. 2ter Th. für mittlere Classen, 7te Aufl. Stuttg. 1820., und Döring Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische, 1r u. 2r Curs., 10te Aufl., Jena 1829., 3r u. 4r Curs., 5te Aufl., 1825. Schulz Vorübungen zum Uebersetzen. Jena 1823. Gröbel Neue prakt. Anleitung zum Uebersetzen. Halle 1834. Noch enthalten außerdem im Ganzen wohlgeordnete Materialien zu diesen Uebungen:

a) Für Anfänger: Bröder Prakt. Anweis. zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische, Würzb. 1809., und *Speccii* Praxis declin. et conjug. von Esmarch, neue Aufl. Altona 1824. August Prakt. Uebungen zur Kenntniß des Lat. Berlin 1826. Mehlhorn Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Latein., 2te Aufl. Glogau 1829. Oettinger Uebungsbuch, 2te Aufl. Heidelberg 1829. Schulze Aufgaben zum Einüben der lat. Grammatik. Berlin 1833.

b) Für Geübtere: Grotefend Materialien lat. Stylübungen für die höheren Classen. Hannov. 1824. Desselben Commentar zu den Materialien. Hannov. 1825. Kunhardt Prakt. Anleitung zum lat. Styl, 1ster Curs für die 3te Classe, 3te Ausg., Lübeck 1824.; 2ter Curs für die 2te Classe, 2te Ausg. Lübeck 1826. Weber Uebungsschule für den lat. Styl in den obersten Classen eines Gymnasiums. Frankfurt 1834. Etzler Syntact. Analogieen. Breslau 1826. J. D. Schulze Neue Anleitung, Abschnitte aus deutschen Schriftstellern in das Lateinische zu übersetzen, für die oberen Gymnasialclassen, Bd. 1. Leipz. 1828. Desselben Exercitienübungen für mittlere Classen, 4te Aufl. Leipzig 1829. Zumpt Aufgaben, 4te Aufl. Berlin 1829. Krebs Anleitung zum Lateinschreiben in Regeln u. Beyspielen, 5te Ausg. Frankf. 1828. Creuzer Deutsche Chrestomathie, zur Uebung im Lateinschreiben. Gießen 1820. Gräße Prakt. Anweis. zum Uebersetzen, 2 Theile. Leipzig 1800. Sintenis Größeres Hülfsbuch, neu herausg. von Klotz. Leipzig 1832. Schirlitz Methodik der lat. Stylüb. Frankf. 1834.

Die Kenntniß der besten Ausgaben der Classiker überhaupt liefern die S. 351. anzuführenden Schriften. Für den Schulgebrauch der Lernenden eignen sich die, welche neben der Wohlfeilheit auch Correctheit empfiehlt. Beides haben die Ausgaben in der Buchhandlung des Hallischen Waisenhauses, so wie die, welche von Weigel, Teubner, Tauchnitz, u. A. veranstaltet sind.

115.

Hülfswissenschaften zum Verstehen und Erklären der Classiker.

Die Kenntniß der beiden Sprachen des classischen Alterthums ist die Grundlage der humanistischen Bildung. Sie selbst aber erfordert auf ihrer höheren Stufe einen großen Umfang anderweitiger alterthümlicher Kenntnisse, wenn sie zur vollkommenen Einsicht in den Geist der alten Welt und der großen Muster, die aus ihr auf uns gekommen sind, führen soll. Sie begreift man unter dem Namen der humanistischen Hülfswissenschaften. Das tiefere Studium derselben, d. i. der ganzen Alterthumswissenschaft (Philologie, Humaniora im weitesten und höchsten Sinne), kann erst jenseits der Gränzen des Schulunterrichts, wenn man sich ganz für dieses Fach entschieden hat, beginnen. Gewisse Vorkenntnisse können aber, wie bereits (§. 111.) bemerkt ist, bey der Lesung und Erklärung der Griechen und Römer nicht entbehrt werden. Die wichtigsten derselben, aus welchen auch der Schulunterricht Materialien schöpfen muß, sind theils die alte Geographie und Geschichte, theils die Mythologie, theils die griechischen und römischen Alterthümer (Archäologie). Auch muß selbst das Interesse an den classischen Studien zunehmen, wenn man weiß, welche Menge classischer Schriftsteller in allen Gattungen es giebt, und darüber giebt Auskunft die griechische und römische Literaturgeschichte. Zu gelegentlichen Belehrungen über dieß Alles giebt das Lesen der Alten beständigen Anlaß. Ein zusammenhängender und geordneter Vortrag gehört für die reifere Jugend in die oberen Classen, wo er sich selbst zu

lateinischen Vorträgen eignen würde. Nur ist eine zu große Ausführlichkeit zu verhüten, und namentlich bey der Mythologie alles Philosophiren, das auf bloßen Hypothesen beruht, zu vermeiden, überhaupt aber der Cursus aller dieser Hülfskenntnisse genau abzugränzen.

Anmerk. 1) Ueber die Idee und den Umfang der Alterthumswissenschaft verbreiten sich die Encyklopädieen, — sowohl die allgemeinen, z. B. *J. M. Gesneri* Isagoge in erudit. universam ed. *Niclas.* 2 Tomi. Lips. 1784., Krug und Eschenburg Wissenschaftskunde — als die eigentlich philologischen, wie *Fülleborn* Encyclopaedia philolog. ex ed. *Kaulfuss.* Vrat. 1805. *F. A. Wolf Darstellung der Alterthumswissenschaft, mit Anmerkungen neu herausgeg. von Hoffmann. Leipz. 1832. Desselben Vorlesungen über die Alterthumswissenschaft, herausgegeben von Gürtler, 3 Bde. Leipz. 1831–32. Bernhardy Encyklopädie der Philologie. Halle 1833. — Sodann G. A. Ast Grundriß der Philologie. Landsh. 1808. Fr. Creuzer Akademisches Studium des Alterthums, Heidelberg 1807.; womit A. L. H. Heeren (leider unvollendete) Geschichte des Studiums der class. Literatur, 2 Bde., Göttingen 1797 — 1801., zu vergl. seyn würde. (M. s. auch die S. 351. genannten Schriften.)

2) Wenn die alte Geographie mit der alten Geschichte verbunden wird, so bedarf es für sie keiner eigenen Lection. Selbst im Vortrag der jetzigen Erdkunde kann auch ein Blick auf sie zurückgeworfen werden. Die Hülfsmittel s. oben S. 226.

Die Mythologie enthalte zunächst bloß das Historische, was zur Erklärung der gangbarsten Dichter unentbehrlich ist. Man weiß, zu welcher Menge von Philosophemen sie in den neuesten Zeiten Gelegenheit gegeben hat. So viel Geist auch die dahin gehörigen Schriften von Hug, Görres, Kanne, Hermann, Creuzer, und seinem Geg-

ner, Voß, auszeichnen mag, so würde doch nichts wider-
sinniger seyn, als Anfängern Meinungen vorzutragen, wor-
über die tieferen Forscher noch so getheilter Meinung sind.
Was jedes gute Compendium, z. B. Seybold, Ram-
ler, Eschenburg, Moritz, Damm, von Levezow
bearbeitet, enthält, reicht völlig zum Schulzweck hin. Durch
Kupferwerke wird alles anziehender und anschaulicher. Ge-
schmackvolle Werke sind die Abbildungen griech. und röm.
Gottheiten, mit mythologischen und artistischen Erläuterun-
gen, 3 Liefer., mit 36 Kupfern, Nürnberg 1792—96.
und Hirt Mythol. Bilderbuch. Berlin 1808. Millin
Mythol. Gallerie, 2 Thle. Berl. 1820. Thiersch Haupt-
epochen der griech. Kunst. München 1816—22. Bötti-
ger Ideen zur Kunstmythologie. Dresd. 1826. O. Mül-
ler Handbuch der Archäologie. Bresl. 1830. Derselbe
und Oesterley Denkmäler der alten Kunst, 4 Hefte
Göttingen 1832. ff. Hirt Geschichte der bildenden Künste
Berlin 1833. Höheren Schulen wäre der Besitz von Lip-
pert's Daktyliothek zu wünschen, welche bekanntlich drei
Tausende der schönsten Gemmen und Cameen des Alter-
thums in Schwefelabgüssen enthält. Im Kleinen giebt
wenigstens eine Idee davon: Der Versuch einer mytholog.
Daktyliothek für Schulen von A. C. Klausing, Leipzig
bey Rost 1781., wobey ein Kästchen mit 120 Abgüssen.

Die Alterthümer lassen sich, wenn man sich auf das,
was Nieupoort (den man in seinem guten Latein den
Schülern in die Hände geben könnte), Potter Griechische
Archäologie, 3 Bde., Halle 1775—78.; Wachsmuth
Hellen. Alterthumskunde, Halle 1826—30.; C. F. Her-
mann Griechische Staatsalterthümer, 4 Bände., Heidel-
berg 1831.; Nitsch, Adam, übers. von Meyer, 2 Bde.
1818.; und Meyer Handbuch für Schulen, Erl. 1822.
enthalten, beschränkt, in einer gedrängten Uebersicht vor-
tragen, ohne im Laufe eines Jahres mehr als ein paar
wöchentlicher Stunden nöthig zu machen.

Wenn man in dem letzten Cursus der Schule eine Uebersicht der griechischen und römischen Literatur geben will, so ist vorzüglich dahin zu sehen, weit weniger als eigentlicher Literator zu sprechen, eine Menge Ausgaben anzuführen, und sich in kritisches Untersuchen über Echtheit und Unechtheit der Schriften zu verlieren; statt dessen aber jeden wichtigen Classiker kurz, historisch, biographisch und dann nach dem Geist seiner Werke darzustellen, und allenfalls durch Proben damit bekannt zu machen.

Bleiben gleich *Fabricii* Biblioth. graec. ex ed. *Harles*, Vol. I — XII., Hamb. 1790 — 1809., und Dessen Biblioth. latina ex ed. *Ernesti*, Lips. 1773., die Hauptwerke, so können sie doch zum Schulunterricht entbehrt werden. Hinreichende Notizen liefern hierzu: *Harles* Introd. in l. histor. graec., 2 Tomi, Jenae 1792 — 95., und Suppl., 1804.; Desselben Notitia literat. rom. cum Suppl., Lips. 1789 — 1801., und Fuhrmann vieler Berichtigung bedürfendes Handbuch der class. Literatur, 4 Bde., Rudolstadt 1807 — 10., und der Auszug, 2 Bde., 1816. Noch kürzere Compendien sind: *Harles* Notitia brevis lit. rom. in usum scholarum. Lips. 1803. *Groddeck* Historiae Graecorum literar. initia. Ed. sec. 2 Partes. Wilna 1822 — 23. Matthiä Grundriß der Geschichte der griech. und römischen Literatur, 3te umgearb. Aufl. Jena 1834. *Wachler* Handbuch der Geschichte der Literatur, 3te Umarbeit., 4 Thle., Leipzig 1833., und Dessen Lehrbuch der Literaturgeschichte, 2te Aufl. Leipzig 1830. Passow Grundlinien zur Geschichte der griech. u. römischen Literatur, 2te Aufl. Berlin 1829. Geschichte der röm. Literatur, von Bernhardy. Halle 1830. Schöll Geschichte der griech. Literatur, übers. von Schwarz u. Pinder, 3 Bde. Berl. 1828 — 32. Bähr Geschichte der röm. Literatur, 2te Aufl. Carlsruhe 1832., und im Auszuge für Schüler, Heidelb. 1833. Schweiger Bibliograph. Lexicon, 2 Bde. Leipzig 1830 — 32. *Hoffmann* Lexicon bibliographicum. Lips. 1832. ff.

Eine, doch nicht mehr ausreichende Literatur der deutschen Uebersetzungen der Griechen und Römer hat Degen geliefert.

Encyklopädisch sind alle, oder doch die meisten dieser Hülfswissenschaften, und für den Schulgebrauch vollständig genug behandelt in dem Handbuch der classischen Litera-

tur, enthaltend: Archäologie, Kunde der Classiker, Mythologie, griech. u. röm. Alterthümer, von Eschenburg, 7te Aufl. Berlin 1824. Mit noch mehr Benutzung auch der neuesten Ideen findet man Schaaff Encyklopädie, 2te Aufl., bis jetzt 2 Theile, Magdeburg 1820., angelegt. In beiden jedem Schullehrer zu empfehlenden Schriften findet er auch die besten Lehrbücher über Mythologie und Alterthümer genannt. *Hoffmann Die Alterthumswissenschaft. Leipzig 1834. Zur Kenntniß Griechenlands von allen diesen Seiten kann man studirenden Jünglingen schwerlich etwas lehrreicheres und gediegeneres empfehlen, als die Voyage du jeune Anacharsis, vom Abt Barthelemy — Deutsch von Biester, 7 Bde., am besten im Original, Bern 1796., auch kürzer, Halle 1821., und im Auszuge, Frankfurt 1809. 1810.

116.

Von dem ersten Unterricht in der hebräischen Sprache.

Von dem Erlernen der hebräischen Sprache kann hier nur so weit die Rede seyn, als es einen Theil des Schulunterrichts derer ausmacht, welche sich für das Studium der Theologie bestimmt haben, und hinlängliche Vorkenntnisse besitzen müssen, wenn sie den exegetischen Vorlesungen über das alte Testament mit Nutzen beywohnen sollen, indem Fundamentalia auf der Universität eigentlich nur als Nachhülfen für die Versäumten, oder als Ergänzungen des zu unvollständigen grammatikalischen Unterrichts betrachtet werden können. Auch hier ist vor allem zu wünschen, daß der Lehrer selbst nicht bloß bis zu den Elementen gekommen sey, sondern sich eine vertraute Bekanntschaft und wo möglich eine tiefere Einsicht in den Bau und Geist dieser von der Sprache des Occidents so sehr abweichenden Sprache erworben, daher nicht auf jede Lection eine mühsame Vorbereitung nöthig habe. Nur dann wird ihn der Unterricht interessiren,

ren, das Interesse aber sich auch um so sicherer seinen Schülern mittheilen. Zunächst hat er nun dafür zu sorgen, daß die Sprache selbst nach einer richtigen und folgerechten Methode erlernt werde, und theils durch sichere grammatikalische Kenntnisse, theils durch reichen Wortvorrath, theils durch Fertigkeit im Uebersetzen, wenigstens der leichteren historischen Schriften,[1]) der Schüler so weit komme, sich bey rechtem Gebrauch der besten Hülfsmittel selbst weiter bringen zu können.[2]) Dagegen bleibe jenseits der Akademie alle ausführliche Exegese und alle feine Kritik weg. Es ist völlig hinreichend, wenn man in diesem Vorbereitungscursus den Text grammatisch-historisch erklärt, dann die wichtigsten Idiotismen, welche die Sprache von andern unterscheiden, bemerkt, und allenfalls bey poetischen Stücken auf das Eigenthümliche der hebräischen Poesie aufmerksam macht.

Anmerk. 1) Specielle Winke über die Methodik, nach den Ideen und Vorschlägen des Hrn. D. Gesenius, vergl. dessen Vorrede zum hebräischen Lesebuche, 6te Aufl., S. VII. ff.

A. Erster grammatischer Unterricht.

a) Nachdem man den Lehrling mit den Buchstaben bekannt gemacht hat, und nach den ersten mechanischen Leseübungen, die wenige Stunden hinnehmen müssen, und am besten mit Wortverzeichnissen angestellt werden (damit der Lehrling immer das Gelesene verstehe), mache man ihn sogleich mit dem Personalpronomen bekannt, weil dieses bey der Bildung des Verbi zum Grunde liegt, und gehe dann zum Lesen des regulären Verbi nach einem wohlgeordneten Paradigma über, welches man dabey mündlich erkläre, um auf den Bau des Verbi, und die Hauptformen, von denen die übrigen ausgehen (קָטַל, קְטֹל), und die Bedeutungen der Präformativen und Afformativen (קָטַל|תָ) aufmerksam zu machen. Man lasse dieses dann stückweise auf das genaueste memoriren, da die meisten übrigen grammatischen Flexionen auf diesem Grunde ruhen.

b) Ehe man zum irregulären Verbo fortschreitet, muß dem Lehrlinge ein deutlicher Begriff von den quiescirenden Buchsta-

ben und deren Veränderungen gemacht werden, auf welchen die Abweichungen des irregulären Verbi vom regulären größtentheils beruhen. Man gebe auch hier nie ein Paradigma zum Lernen auf, ehe man es vorher erklärt und auf die Charakterformen aufmerksam gemacht hat, an welche sich die andern anschließen.

c) Neben diesen Uebungen muß auch schon etwas Zusammenhängendes gelesen und übersetzt werden, wobey man aber lieber anfangs den Lehrling noch keine Wörter aufschlagen lasse, sondern sie ihm selbst sage, und dabey die Bedeutung der Pronomina, der gewöhnlichsten Partikeln und ähnliche Grundbegriffe, z. B. status constructus, deutlich mache. Man nehme es hier vorerst nicht zu genau, und lasse die schwierigen Formen noch ganz unerklärt liegen. Man sorge nur dafür, daß der Lehrling bald mit Fertigkeit lesen lerne, und suche ihn vor allem Stottern und Stammeln, was bey einzelnen sich schnell, bey andern aber schwer verliert und dann lange anhängt, zu bewahren. Das beste Mittel dagegen ist öfteres Lautlesen, besonders solcher Stücke, die schon erklärt sind, und wäre es bis zum Auswendiglernen. Beym Schreiben wird der Lehrer darauf zu achten haben, daß der Schüler die Buchstaben einerseits nicht ängstlich den gedruckten nachbilde, andrerseits sich aber auch keine willkührlichen Züge angewöhne, die dann, von andern gelesen, Irrthümer veranlassen.

d) Zum weiteren Einüben der Verba ist es nun von großem Nutzen, daß man den Lehrling nach dem Muster der Sprachlehre, deren man sich bedient, eigne Paradigmen entwerfen lasse. Zur Abwechselung können auch bloß die Charakterformen aufgestellt werden. Denselben Weg schlage man bey den Nominalparadigmen ein.

e) Man lege dann außer der Ordnung dem Lehrling Formen des irregulären Verbi zum Analysiren vor, und mache dabey auf die Kennzeichen jeder Conjugation und jeder Art des irregulären Verbi aufmerksam. Beym Nomen gehe man immer auch auf den im Verbo liegenden Stamm zurück.

f) Das Studium der Syntax kann man dem Schüler großentheils selbst überlassen, und dann nur bey der Erklärung darauf Rücksicht nehmen.

g) Vor allem halte man darauf, daß er sich recht bald eine vertraute, selbst locale Bekanntschaft mit seiner Grammatik erwerbe, um sich in allen zweifelhaften Fällen darin Raths zu

erholen. Man mache ihm daher häufiges Nachschlagen bey der Präparation zur Pflicht, und wende dieses auch beym Unterricht selbst an.

Aus demselben Grunde ist der Wechsel der Lehrbücher hier, wie überall bey dem Sprachunterricht, höchst nachtheilig. Ein Lehrbuch, welches Kürze mit einer gewissen Vollständigkeit vereinigt, macht bald mit der Sprache vertraut; der Wechsel verwirrt sogar. Mag man doch anfangs mehreres, namentlich feinere Bestimmungen, Ausnahmen, u. dgl., überschlagen lassen, welche dann bey einer schon größeren Fertigkeit nachzuholen sind. Nur muß der Lernende die Tabellen und Regeln immer an ihrer Stelle wieder zu finden wissen.

b) Das Detail der Accentenlehre kann man ihm auf Schulen füglich ganz erlassen, ja man thut selbst wohl daran. Nur einen allgemeinen Begriff von dieser Art, die Wortbedeutung und Interpunction durch dieselben Zeichen anzudeuten, mag man ihm verschaffen.

B. Methodik bey der ersten und fortschreitenden Lesung ausgesuchter Stücke.

a) Sobald der Schüler die nöthige Fertigkeit zur eignen Vorbereitung erlangt hat, mache man ihm diese zur Pflicht, und halte ihn nun dazu an, sich neben der Kenntniß der grammatischen Form auch frühzeitig die nicht minder wichtige Wörterkenntniß zu erwerben, da nichts mehr ermüdet und alle Lust zu weiteren Fortschritten hemmt, als die nie endende Nothwendigkeit, von Neuem nachzuschlagen. Der Schüler muß daher bey der Präparation alle ihm noch unbekannt gewesene Wörter aufzeichnen, und bey mehr bedeutenden zugleich nach der Grund- und Hauptbedeutung suchen und auch sie dem Gedächtniß einprägen.

b) Bey der Präparation kann man anfangs, besonders dem minder fähigen Sprachkopfe, wohl erlauben, sich durch Hülfe einer wörtlichen Uebersetzung über den Sinn zu unterrichten. Unter keiner Bedingung gestatte man aber den Gebrauch einer sogenannten Janua oder Clavis, weil dadurch die eigne Auffindung des Stammwortes und der vorkommenden Form gehindert wird. Auch sind alle in dieser Art vorhandenen Hülfsmittel (z. B. *Reineccii* Janua, *Meissneri* Clavis, und nicht besser *J. Fr. Schroederi* Nova Clavis V. T. Leipz. 1834. T. I.) durchaus unbefriedigend, und geben die Bedeutungen höchst oberflächlich und schülerhaft an.

c) Zur Lectüre sind anfangs auserlesene Stellen der Genesis, des Buches der Richter, und des 1. B. Samuels am meisten zu empfehlen, deren Inhalt den Schüler zugleich durch das liebliche Alterthümliche und Idyllische ansprechen wird. Von poetischen Stücken sind vorzüglich die Naturpsalmen (Ps. 8. 18. 104.) empfehlungswerth; von prophetischen Stücken, Joel und einzelnes aus Jesaias. Da es keine Sylbenmessung giebt, so reicht es hin, wenn dem Schüler eine deutliche Vorstellung von dem Parallelismus und dessen verschiedenen Arten gemacht wird. (S. die Anleitung dazu in Gesenius Hebr. Lesebuch, S. 78. ff., vergl. de Wette Commentar zu den Psalmen, Einleitung §. 9.)

d) Bey weiteren Fortschritten und in höheren Classen ist es nützlich, gelesene Stücke, wenigstens theilweise, im Kopfe zu rückübersetzen zu lassen, indem man sie deutsch vorsagt. Auch können dann zuweilen Uebungen für die genauere Einübung der Grammatik und Punctation angestellt werden, z. B. das Punctiren unpunctirter Texte (an der Tafel), auch Versuche im Schreiben, wozu entweder kleine Sätze, in denen Regeln angewandt werden, oder neutestamentliche Parabeln u. dgl. in hebräischem Style Gedachtes, gewählt werden können. Bey dem Durchgehen solcher Uebungsstücke wird dann der geschickte Lehrer Gelegenheit genug haben, auf das Eigenthümliche der hebräischen Ausdrucksweise aufmerksam zu machen, auch zu sehen, ob der Schüler selbst schon etwas davon beobachtet hat. Materialien dazu s. in Weckherlin Materialien zum Uebersetzen aus der deutschen in die hebräische Sprache, Stuttg. 1810., 2te Ausg. 1820., nebst einem Anhange, Heidelb. 1821 in welchem auf Gesenius Grammatik verwiesen ist. An ei diese schließen sich an: J. Fr. Schröder Uebungsbuch, enthaltend die evangel. Pericopen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische. Leipz. 1821. Hantschke Hebr. Uebungsbuch für Schulen. Leipzig 1823. Solche Uebungen können insen durchaus nur von Nutzen seyn, wenn sie mit schon weit fortgeschrittenen Lehrlingen angestellt werden, wenn eine bedeutende theils cursorische theils statarische Lectüre vorangegangen ist, und sie dürfen nur den Zweck haben, die Aufmerksamkeit auf Formenlehre, Syntax und Sprachgebrauch zu schärfen. Sehr unzweckmäßig sind dagegen solche Uebungen, ja sie müssen zu Unkritik und Geschmacklosigkeiten führen, wenn ihnen in Verhältniß gegen die Lectüre zu viel Zeit eingeräumt wird, wenn Gegenstände übersetzt werden, zu deren Ausdruck der biblische Hebraismus nicht hinreicht, und wenn die Schüler dabey an

den Gebrauch eines deutsch-hebräischen Wörterbuchs (dergleichen wir von C. G. Ellwert, 2 Bde., Leipzig 1822., und J. Fr. Schröder, 2 Bde. 1821 u. 23., besitzen), ohne stetes Nachschlagen des hebräisch-deutschen Wörterbuchs angewiesen werden. Mit Recht hat man diese in den letzten Decennien viel zu weit getriebenen und zu häufig angewandten Uebungen seit einiger Zeit wieder eingeschränkt.

e) Auch das muß ein Abweg genannt werden, wenn einige Lehrer des Hebräischen auf Schulen, mit Versäumung des ihrem Kreise Obliegenden die Universität anticipirend, gelehrte statarische Vorlesungen über schwierige Abschnitte des A. Test. halten, wovon die unausbleibliche Folge ist, daß ihre Lehrlinge wohl hier und da eine gelehrte und feine Sprachbemerkung auffassen und zehn Erklärungen eines ἅπαξ λεγόμενον wissen, aber der Uebersicht des Ganzen entbehren und bey dem Gewöhnlichsten und Triviellsten anstoßen.

f) Von weit größerem Nutzen als hebräische Scripta und statarische Lectionen ist in den letzten Stufen des Schulunterrichts und auf der Universität eine cursorische Privatlectüre einiger historischen Bücher bloß mit Hülfe des Wörterbuches, der Grammatik, und einer treuen deutschen oder lateinischen Uebersetzung angestellt, wozu die deutsche von de Wette, 2te Aufl. Heidelb. 1831. 33., die latein. von Dathe, Halle 1789. u. 1830. besonders zu empfehlen ist. Durch eine solche wird der junge Leser sowohl mit der Sprache als mit den grammatischen und lexicalischen Hülfsmitteln erst ganz vertraut werden; denn indem ihn die Uebersetzung über den richtigen Sinn vergewissert, muß er die Gründe dafür in der Grammatik und in dem Wörterbuche selbst aufsuchen.

4) Literarische Hülfsmittel.

A. Sprachlehren.

Von den älteren grammatischen Werken hatten am meisten wissenschaftlichen Werth die von N. W. Schröder, Storr, Hezel, Weckherlin, Vater. Von Gesenius Hebräischer Sprachlehre ist seit 1813 die 11te Aufl., Halle 1834., erschienen, in welcher zugleich eine strenge, durch die Schrift und andere Zeichen angedeutete Scheidung des auch dem ersten Anfänger nöthigen Wesentlichen und Wichtigen, und der einer zweyten Lesung vorzubehaltenden genaueren und feineren Bestimmungen (s. oben A. g.), Erklärungen, Ausnahmen, u. dgl. vorgenommen ist. Dazu gehört als vollständigeres Werk für den Lehrer: Dessen Ausführliches Lehrgebäude der hebr.

Sprache mit Vergleichung der verwandten Dialekte. Leipzig 1817. Für die Geschichte der grammatischen Methoden u. Würdigung der Verdienste der einzelnen Grammatiken ist zu vergl. Dessen Geschichte der hebr. Sprache u. Schrift. Leipzig 1815. Was die späteren grammatischen Arbeiten, namentlich die von G. H. A. Ewald, betrifft (Kritische Grammatik der hebr. Sprache, Leipzig 1827., und Grammatik der hebr. Sprache in vollständ. Kürze, Leipz. 1828.), so sind dieselben bey manchen Eigenthümlichkeiten (von denen die probehaltigen aber auch schon von andern benutzt sind) mehr Beyträge zur hebräischen Grammatik zu nennen, und lassen wenigstens für den Unterricht auf Schulen die erforderliche Klarheit der Methode vermissen. Das Neugeordnete Lehrgebäude der hebr. Sprache von Rudolf Stier, 2 Thle., Leipzig 1833., aber enthält wenig mehr als eine Zurückführung auf die Methoden u. Grundsätze von Buxtorf u. Danz, in neuere Sprachweise übersetzt. Ueber die Idee und die Erfordernisse einer hebr. Grammatik in Rücksicht auf 1) richtige und vollständige Beobachtung der Spracherscheinungen und 2) richtige und folgerechte Erklärung derselben s. Gesenius Vorrede zu dem Grammat. Lehrgebäude.

B. Wörterbücher.

Die früheren lexicalischen Arbeiten sind weit unvollkommener als die grammatischen, da seit Simonis kein Wörterbuch neu ausgearbeitet worden war, sondern bloß ältere mit Verbesserungen aufgelegt sind. So *Jo. Simonis* Lexicon manuale, 3te Ausg. von Eichhorn, 1793., 4te (wesentlich umgearbeitete) von Winer, Leipzig 1828. *Jo. Cocceji* Lexicon, ed. *Schulz*. Lips. 1793. Von Gesenius größerem hebr. deutschem Wörterbuche, 2 Bde., gr. 8., Leipz. 1810—12, sind keine neuen Exemplare mehr habhaft. Die zweyte weit ausführlicher lateinisch bearbeitete Ausgabe ist erst begonnen, unter dem Titel: *Guil. Gesenii* Thesaurus philologicus criticus ling. hebr. et chald. V. T. Fasc. I. (א — ב) gr. 4. Lips. 1829. Fasc. II. (ד — י) ist als in Kurzem fertig angekündigt. Zum Gebrauch auf Schulen vollkommen ausreichend ist aber Dessen Hebr. und chald. Handwörterbuch über das A. Test., 4te Aufl., Leipzig 1834., mit einer Abhandlung über die lexicographische Forschung als Vorrede, und einem deutschen Index zum Behuf von Componirübungen. Mehr für Universitäten und das Ausland bestimmt ist die lateinische Bearbeitung desselben: Lexicon manuale hebr. et chald. in V. T. libros. Post edit. germanicam tertiam latine elaboravit *Guil. Gesenius*. gr. 8. Lips. 1833.

C Abdrücke des Originaltextes:

Die brauchbarsten und correctesten Handausgaben des A. T. sind die von J. Simonis, 4te Ausg., Halle 1828., und nach van der Hooght von A. Hahn, 2te Ausg., Leipzig 1832. mit Stereotypen. Ausgewählte Texte nebst grammat. Commentar und Wortregister enthält Gesenius Lesebuch, 6te Aufl. Halle 1834. Das Lesebuch von Sonne, Leipzig 1830., enthält in den historischen Einleitungen manche sonderbare Idee.

D. In Beziehung auf Methode ist außer Gesenius zu vergleichen:

*Wiggert Ueber den hebr. Unterricht im Domgymnasium zu Magdeburg, 1832.; ferner die Abhandlungen von Pinzger in Seebode's Archiv, Jahrgang 2. St. 2. S. 315. ff., von Schirlitz in Seebode's N. A., Jahrg. 1. H. 2. S. 159. ff., von Camann und N. Ebend. H. 4. S. 23. ff.

Bey dieser Gelegenheit sey noch, hinsichts der — bekanntlich eigenthümlichen und hebraisirenden — Originalsprache des Neuen Test. bemerkt, daß, wenn früherhin in manchen Schulen die fehlerhafte Methode herrschte, das Griechische mit dem N. Test. anzufangen, jetzt vielleicht zu allgemein darin gefehlt wird, daß, besonders für künftige Theologen, gar keine Vorbereitung mehr auf die Lesung desselben statt findet. In dem letzten Jahre vor der Universität sollte wenigstens eine Stunde wöchentlich dazu bestimmt werden, historische und epistolische Abschnitte zu lesen, um einigermaßen mit der so abweichenden Gräcität bekannt zu machen, da mancher, der den Homer fertig liest, bey dem N. Test. überall anstößt, der akademische Exeget aber mit Recht auch hier die gemeine Fertigkeit voraussetzt. Nur müssen diese Lehrstunden nicht in eine förmliche Exegese ausarten und eine halbtheologische Lection werden. Und warum sollen, abgesehen von den künftigen Theologen, nicht auch solche, die künftig andern Studien sich widmen, einen Blick in das Original des heiligsten Buchs der Christen werfen? *empel* De novi testamenti graeci studio in Gymnasia vocando. Bromb. 1826.

Achtes Capitel.

Von dem Unterricht in den redenden Künsten und der Bildung des Geschmacks.

117.

Redekunst und Dichtkunst.

Die Regeln der Schreibart und der Composition umfassen sowohl die ungebundene als die gebundene Rede, und bekommen den Namen der Redekunst (Rhetorik im weiteren Sinn) und der Dichtkunst (Poetik). Im engeren Sinn unterscheidet sich die erstere von der allgemeinen Theorie des Styls dadurch, daß sie sich auf eigentliche rednerische Kunstwerke, auf höhere Productionen der Beredtsamkeit beschränkt, wenn jene alle Arten der prosaischen Schreibart umfaßt. Daß weder die rhetorische noch die poetische Kunstlehre an sich Redner und Dichter hervorbringen könne, versteht sich. Was beiden unentbehrlich ist, — heller Verstand, Reichthum an Kenntnissen und Ideen, Wärme des Gefühls, lebendige Phantasie, Leichtigkeit der Mittheilung — dieß alles sind Gaben der Natur, zum Theil auch Früchte eignen Fleißes, vielen Lesens, vielseitiger Geistesbildung durch Studium und selbst durch das Leben. In diesem Sinn hat man immer behauptet, der Redner und besonders Dichter werde nicht durch Kunst gebildet, sondern er werde gebohren. Aber die Theorie hält die Natur in den Schranken des Schicklichen und Zweckmäßigen; sie kommt selbst dem Minderbegabten einigermaßen zu statten, bringt die Ursachen der Wirkungen, welche eine natürliche Beredtsamkeit und eine in Worten sich aussprechende dichterische Begeisterung hervorzubringen pflegt, zum Bewußtseyn, und leitet dadurch auf die Mittel, wodurch die Kunst die Natur unterstützen und sich selbst veredeln und verschönern kann.

Nur dieß kann das Ziel des Unterrichts in der Rhetorik und Poetik seyn. Denn allen Lehrlingen Talente zu geben, die ihnen die Natur versagt hat, darauf muß jeder Lehrer, will er sich nicht mit vergeblichen Hoffnungen täuschen, bey Zeiten Verzicht leisten, und thut wohl, selbst in seinen Anforderungen auf die große Verschiedenheit der Anlagen und des Talents Rücksicht zu nehmen.

118.

Werth der Theorie als Gegenstand des Unterrichts.

Zwar ist mit der Anleitung zu einer correcten und für die gewöhnlichen Zwecke im bürgerlichen Leben angemessenen Schreibart bey den Meisten das Geschäft des Unterrichts in diesem Fach geendet. Auch lehrt die Erfahrung, daß Viele, welche kein Lehrer weiter geführt hat, später durch sich selbst zu einer hohen Fertigkeit im Gebrauch der Sprache gelangten und zugleich für die Werke der redenden Kunst Sinn und Geschmack, und selbst einen richtigen Geschmack bekamen, ohne daß sie durch Theorieen dazu gelangt, oder sich jemals der Gründe deutlich bewußt geworden wären. Gleichwohl gehört die Theorie in den Kreis dessen, was den Höhergebildeten als wissenschaftliche Erkenntniß nicht fremd bleiben sollte, und wodurch sie sich von jenen unterscheiden, welche auf der ersten oder zweyten Stufe des Unterrichts im Styl (§. 54. 55.) stehen bleiben. In Gelehrtenschulen kann zwar schon in den mittleren Regionen darauf vorbereitet werden; in den oberen Classen findet sie jedoch ihre eigentliche Stelle, und es wird ihr auch die Theilnahme der Schüler nicht fehlen, wenn sie ihre mannichfaltigen fragmentarischen Kenntnisse dieser Art durch sie encyklopädisch gesammelt und zu einer Art von System verbunden sehen.

119.

Vorbereitungen auf die wissenschaftliche Behandlung der Theorie.

Der zusammenhängenden, wissenschaftlich geordneten Theorie der Rhetorik und Poetik gehen am

besten analytische Entwickelungen dessen voran, was in den Meisterwerken das Wesen der rednerischen und dichterischen Kunst ausmacht, und woran man sie als solche erkennt. Am frühesten sind die classischen Werke des Alterthums die Regel des Geschmacks geworden; aus ihnen hat sich die Theorie der vollkommenen Rede in allen Gattungen gebildet, und noch stehen sie, wo nicht unübertroffen, doch als hohe Ziele der Nachahmung vor uns. Für Schüler, welche sie zu lesen und zu verstehen sich die Fertigkeit erworben haben, ist daher nun auch ihre ästhetische Behandlung und Erklärung, eben so wohl des Stoffs und Plans als der Sprache, namentlich auch die Entwickelung des Unterschiedes zwischen der rhetorischen und der einfachen Schreibart, zwischen der Sprache des Dichters und der des Prosaisten, die bey weitem beste Vorbereitung zur Theorie. Hierbey hat man Gelegenheit, den jungen Leser die Grundsätze selbst entdecken, den Geist, der große Redner und Dichter beseelte, ahnden zu lassen, um ihrer Kunst auf die Spur zu kommen. Aber nicht minder können, sowohl für Jene, als für Andere, denen ihre Werke unzugänglich bleiben, hierzu die vorzüglichsten Werke der Neueren genutzt, eben so wie jene, theils grammatisch interpretirt, theils ästhetisch commentirt werden. Auch wird man dabey nicht versäumen dürfen, das Unterscheidende in dem Charakter der alten und neueren Bildung in ein helleres Licht zu setzen. Daß hierzu ganz vorzüglich die deutschen Classiker zu wählen sind, ohne deßhalb gegen das Ausland ungerecht zu werden, bedarf in einer Zeit kaum erinnert zu werden, wo wir uns in allen Gattungen mit jenen messen können.

Anmerk. In der gelehrten Schulbildung sollte man billig das Theoretische der Aesthetik nicht bloß an die sogenannten deutschen Stylstunden knüpfen, sondern vieles dieser Art gleich mit der Lesung der Classiker verbinden, so weit es nur, ohne den nächsten Hauptzweck des Sprachunterrichts zu sehr zu beschränken, geschehen kann. Aber

eben so sehr sind solche vorläufige Entwickelungen, welche auf vielen Schulen ganz versäumt werden, bey den neueren Classikern zu empfehlen.

Bey den älteren Classikern ist dem Lehrer durch solche Ausgaben und Kritiken viel vorgearbeitet, die nicht bloß die Worte betreffen, sondern sie auch als Kunstwerke behandeln. Heyne, Lessing, Herder, Wieland, und neuerdings Solger, Gruppe, und Andere, die auf ihren Bahnen gegangen sind, haben hierin große Verdienste. Empfehlungswerth sind von dieser Seite die Charakteristiken der vornehmsten Dichter aller Nationen, als Nachtrag zu Sulzer's Theorie der schönen Künste, 8 Bde. Leipzig 1792—1808. Eine lehrreiche Probe, wie neuere Dichter erklärt werden müssen, giebt Delbrück's Schrift über das Schöne, eine Untersuchung, nebst Erklärung einiger Klopstock'schen Oden. Berlin 1800. Vetterlein Erklärung Klopstock'scher Oden. Leipzig 1827. Größeren Umfang haben: Vetterlein Chrestomathie deutscher Gedichte, 4 Bände. Cöthen 1796. ff. Pölitz Vorlesungen über Fragmente aus deutschen Autoren als Versuche der Interpretation für die reifere Jugend. Görlitz 1800. Desselben Handbuch zur statarischen und cursorischen Lectüre der deutschen Classiker, 5 Bde. Leipzig 1804. ff. Sauer und Neuhofer Vorlesungen über deutsche Classiker zum Gebrauch in höheren Lehranstalten, 2 Theile. Tübingen 1810. Götzinger Deutsche Dichter, 2 Theile. Leipzig 1831. Göschel in seinen Unterhaltungen Göthe'scher Dicht- und Denkweise, 2 Bde., Schleusingen 1834., legt mehr ein als aus, indem er die Göthe'schen Gedichte nur gebraucht, um seine Philosophie anzuknüpfen, und ist eben deßhalb mit großer Vorsicht zu gebrauchen.

120.

Behandlung der Theorie.

Den anfänglich mehr gelegentlichen Vorbereitungen folge nun eine eigentliche Theorie der Rhetorik und Poetik. [1]) Sie kann entweder streng-wissenschaftlich oder populär behandelt werden. Im ersten Fall wird sie von einer Metaphysik oder Kritik des Schönen, als ihrem Grundbegriff, ausgehen. Dieß ist, da es, sobald die Untersuchung tiefer gehen soll, über die Fassungskraft selbst reifender Jünglinge hinaus liegt, lediglich dem höheren akademischen Unterricht zu überlassen, welcher auch, da die Aesthetiker jetzt mehr als vielleicht je über die letzten Gründe der Geschmackslehre im Streit sind, die verschiedenen Systeme alter und neuer Zeit berücksichtigen muß. [2]) Die Methode, wie sie der erste oder Schulcursus verlangt, muß sich durch Einfachheit und Gemeinverständlichkeit auszeichnen, alle Speculation, welche selbst talentvolle Lehrer so leicht aus den Hörsälen auf das Schulkatheder übertragen, vermeiden, und sich begnügen, die Grundsätze aufzustellen, über welche man, da sie aus den allgemein anerkannten Mustern des Geschmacks entlehnt sind, ziemlich allgemein einverstanden ist. Der Vortrag beschäftige sich nun theils mit dem Material oder dem Stoff, theils mit der Form rhetorischer und poetischer Kunstwerke. Er lehre Erfinden, Ordnen, Einkleiden im Vortragen. (Inventio, Dispositio, Elocutio.) Die Erfindung bahnt die Wege, öffnet die Quellen (locos) der Gedanken, und lehrt theoretisch und praktisch über den gewählten Stoff nachdenken, ihn erweitern und ausführen. Auch lehrt sie unterscheiden, welcher Stoff sich zu einer künstlerischen Behandlung eigne, und wie daraus die verschiedenen Gattungen der Beredtsamkeit und Dichtkunst entstehen. Die Anordnung des Stoffs wird theils auf logische Gesetze, theils auf die ästhetische Wirkung, von welcher oft die Oekonomie eines Kunstwerkes abhängt, zurückgeführt. Bey der Darstellung aber durch die Spra-

che werden sowohl die Vollkommenheiten derselben, welche die Werke der Beredtsamkeit und Dichtkunst mit einander gemein haben, und wozu auch die Lehre von den Tropen und Figuren gehört, als die, wodurch sich beide von einander unterscheiden, abgehandelt. [3]) Je mehr überall den Regeln gewählte Beyspiele, auch selbst des Fehlerhaften, um das Urtheil daran zu prüfen, zur Seite stehen, desto zweckmäßiger, lebendiger und interessanter wird der Vortrag werden. Ohne dieß würde eine selbst auswendig gelernte Theorie ohne Kraft und Wirkung bleiben, wenigstens nie in eine wahre Geschmacksbildung übergehen. [4]) Bey der Wahl dessen, was man als musterhaft aufstellt, werde nie einseitig verfahren. Man hüte sich, das, was die Mode an die Ordnung des Tages gebracht hat, zur Regel des Geschmacks zu machen, und zu verlangen, daß, was einer gewissen Zeit als Einzigvortrefflich erschien, jeder Zeit so erscheinen soll. [5]) J

Anmerk. 1) Ein zusammenhängender Vortrag der Redekunst und Dichtkunst gehörte vormals fast allgemein zu den Theilen des höheren Jugendunterrichts, und machte das Wesen dessen aus, was man die schönen Wissenschaften nannte, im akademischen Unterricht aber — seit A. G. Baumgarten den Namen Aesthetik geprägt hatte — mit diesem bezeichnete. Selbst die gelehrten oder lateinischen Schulen, welche die neuere Literatur spröde verschmähten, handelten dennoch (wie Ernesti in seinen Initiis) die Rhetorik, und eben so (wie Scaliger und Vossius) die Ars poetica in Beziehung auf die Redner und Dichter des Alterthums ab. — Dieß hat sich geändert, und mancher Jüngling verläßt die Schule, ohne selbst von den Hauptmaterien beider Wissenschaften eine Idee zu haben, oder die bekanntesten Terminologieen erklären zu können. Es sollte dieß aber am wenigsten in einem Zeitalter der Fall seyn, wo wir der oft lächerlichen Geschmacklosigkeit, welche in den älteren, besonders deutschen Lehrbüchern der Oratorie und Poesie (wie

in dem neun Mal aufgelegten Uhse) herrschte, entwachsen sind. Jede Kunst erfordert zwar Anlage und Talent; aber keine kann der Regel entbehren, und selbst die Beurtheilung muß auf Grundsätzen beruhen, welche das Gefühl ahndet, die Wissenschaft aber zum Bewußtseyn bringt.

2) Lehrer, welche sich schon im Jugendunterricht in metaphysischen Speculationen verlieren, und die bestimmte Theorie einer abgeschlossenen — gewöhnlich neuesten — Schule Anfängern vortragen, verwirren — wenn sie auch selbst im Klaren seyn sollten — die Köpfe, statt sie aufzuklären, und machen Jünglinge zu Schiedsrichtern über Streitigkeiten, wovon sie kaum die Elemente verstehen. Auch dieß ist eine unglückliche Folge des ästhetisch-philosophischen Sectengeistes. Und warum soll man denn hier dem höheren Studium nichts übrig lassen?

3) Da überall, besonders auch in dem Unterricht von Jünglingen, die schon der Vollendung der Schulbildung nahe stehen, um so mehr Zeit zu sparen ist, je mehr sich die Gegenstände drängen, so ließe sich gar wohl, was in den Lehrbüchern als getrennt erscheint, — Rhetorik und Poetik — wenigstens in vielen einzelnen Materien mit einander vereinigen. Est enim — erinnerte schon Cicero — finitimus oratori poeta, numeris adstrictior paullo, verborum licentia liberior, multis vero ornandi generibus socius ac paene par. (de orat. 1, 16.) Rhetorik und Poetik haben eben daher

a) beide gemein:

aa) Die allgemeinen Begriffe vom Schönen, wovon sie den Namen der schönen Wissenschaften erhalten haben, welcher — beyläufig gesagt — im Deutschen enger als in dem belles lettres der Franzosen ist, wo er mehr das ausdrückt, was wir jetzt Humaniora nennen.

bb) Die Lehre von den Seelenkräften, welche dabey vorzüglich geschäftig sind, so wie die Wirkungen, welche durch sie zunächst beabsichtigt werden.

cc) Die Lehre von den höheren Vollkommenheiten des Styls sowohl im Ausdruck selbst, als im Periodenbau oder im Numerus und Rhythmus. Dieß alles gehört zur Beredtsamkeit, welcher Begriff im weiteren Sinn eben so wohl auf den Dichter als Redner anwendbar ist, wo dann nach Entwickelung des Allgemeinen das Charakteristische jeder Gattung sich desto deutlicher machen läßt.

Namentlich gehört dahin die Lehre von den Tropen und Figuren, die, recht behandelt, nichts weniger als eine leere Terminologie der Grammatiker und Rhetoren ist. Schon als Uebung des Beobachtungsgeistes, des Unterscheidens des Eigentlichen und Uneigentlichen, des Gewöhnlichen und Ungewöhnlichen in der Bezeichnung der Gedanken, dann des Abstractionsvermögens und der Fertigkeit in der Subsumtion einzelner Fälle unter allgemeine Begriffe, endlich als Uebung des richtigen Geschmacks im Gebrauch der Bilder und der rechten Stellung und Verbindung dieser — nach Cicero's Ausdruck — luminum orationis kann sie sehr lehrreich und anziehend gemacht werden. Außer den später anzuführenden Rhetoriken und Poetiken halte sich der Lehrer an Curtmann Ueber die rhetorischen Figuren und Tropen in Jahn's Jahrbb., Bd. XIV. Heft 1. S. 95. ff., und an die zu dieser Abhandlung gehörende Beyspielsammlung: Stylistische Perikopen, Gießen 1829.

dd) Selbst als Anleitungen zur Anwendung der allgemeinen Gesetze betrachtet können sie beide von den drey Hauptoperationen, welche allen Werken der redenden Kunst zum Grunde liegen, Invention, Disposition, Elocution, ausgehen. Denn auch darin sind sich Redner und Dichter gleich. Gedankenreichthum, — richtiger Plan, — vollkommene Darstellung in der Sprache und dann mündliche Vorträge (Declamation) — dieß sind die Elemente und die Erfordernisse jedes rhetorischen und poetischen Kunstwerks. Nur in der Art, ihnen zu genügen, hat jede Gattung auch ihr Eigenthümliches.

b) Die specielle Materie betreffend handle man

aa) bey der Rhetorik von den verschiedenen Gattungen der Productionen in ungebundener Rede, in welcher Beredtsamkeit oder höhere Vollkommenheit der Schreibart an ihrer Stelle ist; wozu allerdings außer den eigentlichen Reden, die gleichsam der Hauptsitz der Eloquenz sind, auch dogmatische, historische, dialogische und selbst epistolarische Werke gerechnet werden können, sobald sie sich über den

gemeinen Vortrag, welcher bloß für äußere Bedürfnisse und Zwecke berechnet ist, erheben.

bb) Bey der Poetik von den einzelnen Dichtungsarten nach den in den Lehrbüchern bestimmten Eintheilungen.

Um diesen Plan zu entwerfen und den im §. angedeuteten Forderungen der Methode zu genügen, wird wenigstens der angehende Lehrer die besten Anweisungen zur Rhetorik und Poetik zu Rathe ziehen, und nach der näheren Kenntniß seiner Schüler beurtheilen, was für sie zunächst das Brauchbarste und Wichtigste ist.

Wenn er die Theorie der vornehmsten Schriftsteller des Alterthums in diesem Fache nicht selbst studirt hat, so geben ihm wenigstens eine recht brauchbare Uebersicht ihrer Grundsätze die Praecepta rhetorica e libris Aristotelis, Ciceronis, Quintiliani, Demetrii et Longini collecta, a *F. W. Wiedeburg*. Brunsv. 1786.

Unter den Neueren umfassen, unter verschiedenen Benennungen, die Grundsätze der Rhetorik und Poetik J. J. Eschenburg Theorie und Literatur der schönen Redekünste (früher der schönen Wissenschaften), 4te Ausg. Berlin 1817. J. A. Eberhard Theorie der schönen Künste und Wissenschaften, Halle 1790., und Dessen durch Popularität der Behandlung und durch Beyspiele ausgezeichnetes Handbuch der Aesthetik für gebildete Leser, 4 Thle., 1803 — 1805. K. H. L. Pölitz (auch an Literatur sehr reiche) Aesthetik für gebildete Leser, 2 Theile. Leipzig 1817. F. Bouterweck Aesthetik, 2 Theile, Leipzig 1816. T. Heinsius Der Redner und Dichter. Berlin 1809. Weiße Aesthetik, 2 Thle. Leipzig 1830. Treffliche Ideen enthält, ohne System zu seyn: Jean Paul (Richter) Vorschule der Aesthetik, 3 Theile. 2te Aufl. Stuttg. 1823. Solger Erwin, 2 Thle. Berlin 1815.

Die Rhetorik behandelten abgesondert: Hugo Blair Vorlesungen über Rhetorik, deutsch von Schreiber, 4 Bde. Liegnitz 1785. ff. J. G. H. Maaß Grundriß der allgemeinen reinen und besondern Rhetorik. Halle 1798. — Als Schulcompendien: G. G. Fülleborn Rhetorik, als Leitfaden für die obern Classen, wieder herausgeg. von Menzel. Breslau 1820. C. F. Etzler Anleitung zur Wohlredenheit für höhere Classen. Bresl. 1802. J. T. B. Helfrecht Kurze Anleitung zur Redekunst. Hof 1805. Pöllenberg Rhetorik. Lemgo 1827. Richter Lehrbuch der Rhetorik. Leipzig 1831.

Die

Die Poetik: Marmontel Dichtkunst, aus dem Franz. Bremen 1768. J. J. Engel — leider nicht vollendete — Theorie der Dichtungsarten. Berlin 1804. Clodius Entwurf einer system. Poetik, 2 Theile. Leipzig 1804. Helfrecht Kurze Anleitung zur deutschen Dichtkunst, 3te Ausg. Hof 1811. Müller Kurze Theorie der Dichtungsarten. Posen 1828. Muth Vorschule der deutschen Dichtkunst, 2 Theile. Wiesbaden 1831. Dieckhof Handbuch der Poetik für Gymnasien. Münster 1832.

4) **Die Beyspielsammlungen erleichtern wenigstens das Aufsuchen und Nachschlagen, und bewahren manches zu früh Vergessene auf. Sie sind zugleich als Materialien zur Interpretation und zu Declamationsübungen brauchbar.**

Unter ihnen verdienen außer den bereits oben angeführten Werken von Vetterlein, Pölitz und Götzinger besondere Empfehlung:

Eschenburg Beyspielsammlung zur Theorie und Literatur der schönen Wissenschaften, 8 Thle. Berlin 1788—95. Meierotto Abschnitte aus deutschen u. verdeutschten Schriftstellern, zu einer Anleitung der Wohlredenheit. Berlin 1794. Ernesti Neues Handbuch der Dicht- u. Redekunst, in Beyspielen, Grundsätzen und Regeln, 2 Thle. Bayreuth 1798. Belehrungen für Redner in Beyspielen, aus den vorzüglichsten Rednern alter und neuer Zeit erläutert. Breslau 1800. Reinbeck Handbuch der Sprachwissenschaften, 4 Bde. Essen 1824—28. Gruber Poet. Anthologie der Deutschen für Frauenzimmer, nebst den Biographieen der Dichter. Rudolst. 1808. Lappe Prakt. Magazin für Gedächtnißübung u. Declamation in Schulen, 14 Hefte. Stralf. 1816—18. Follenius Bildersaal deutscher Dichtung, 2 Thle. Winterthur 1828. 29. Wackernagel Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen. Berlin 1832. Außerdem gehören hieher die S. 394. und 396. genannten Sammlungen.

5) **Der ästhetische Sectengeist ist so verderblich wie jeder andere. Er bleibe fern vom Jugendunterricht. Alles, was in seiner Art vortrefflich ist, werde anerkannt. Wir haben nicht erst seit ein Paar Decennien von der neuesten Schule gelernt, was Geschmack und richtiger Geschmack sey. Lehrer, welche nur kennen oder nur schätzen, was eben an der Mode ist, bringen sich und ihre Schüler um die schönsten Genüsse aus den herrlichsten Werken der**

Vorzeit. Was Wunder, daß sie von denen, mit welchen die Blüthe der deutschen Literatur begann, Haller, Gellert, Cramer, Gleim, Klopstock, Kleist, rc. nie etwas gelesen haben, oder gar spröde äußern, „daß man sie nicht mehr lesen könne", da sie ja kaum verstatten Schiller neben Göthe zu stellen, — eine Abgötterey, die niemand mehr als diesem großen Deutschen mißfallen kann, dessen Werk über sein Leben der beste Beweis ist, wie hoch er jedes Verdienst, und wie er namentlich die Unvergeßlichen ehrte, die Jene kaum noch in die Hände nehmen mögen.

Auch Meisterwerke gehören zum Theil ihrer Zeit an, und es giebt sehr wenige, die davon eine Ausnahme machen. Selbst die großen Muster des classischen Alterthums, z. B. die dramatischen, können nur von denen, welche sich in die Alterthümer hineingearbeitet haben, — was nur Wenigen gegeben ist, — ganz verstanden und mit dem Wohlgefallen aufgenommen werden, das sie in ihrer Zeit fanden. Man ruft eine verschwundene Zeit nie ganz zurück. Das Nibelungen Lied steht in seiner Zeit als ein einziges Werk da, und behält als eine heilige Reliquie, schon für die Sprachforschung, hohe Wichtigkeit. Unserer Zeit wird es — man mühe sich wie man wolle, — nie werden, was ihr die in ihr entstandenen Meisterwerke geworden sind. Man wird, der Mode zu gefallen, es preisen, aber wie Viele werden die Geduld haben es zu enden? — „Der Deutsche — sagt Göthe (hear him!) — war auf gutem Wege, und wird ihn gleich wieder finden, sobald er das schädliche Bestreben aufgiebt, die Nibelungen der Ilias gleich zu stellen". (Ueber Kunst und Alterthum, Bd. 1. St. 3. S. 63.) Klopstocks Messias könnte jetzt erscheinend, nie die Sensation machen, die er einst gemacht hat, weil die Empfänglichkeit für die Religionsideen, auf welchen das Ganze ruht, nicht mehr die allgemeine ist. Dennoch bleibt er ein unsterbliches Werk eines unsterblichen Nationaldichters. Wenn man aus solchen Gesichtspuncten frühzeitig die Werke der redenden Künste betrachten lehrt, so macht man den jugendlichen Geist empfänglich, sich jedes Schönen — des inländischen und ausländischen, — des alten und neuen — zu freuen, und sichert vor der Gefahr, durch Einseitigkeit den Geschmack an allem, was eben nicht an der Mode ist, zu verlieren.

121.

Praktisch-rhetorische Uebungen.

Neben der Theorie sind die eigenen Uebungen in den verschiedenen Gattungen der ungebundenen Schreibart nach der schon bey der zweyten Stufe dieses Unterrichts angedeuteten Methode (§. 55.) unablässig fortzusetzen. Die Steigerung der Forderungen zeigt sich hier vorzüglich in der Wahl des Stoffs, der Ausführlichkeit und der regelmäßigen Form der Arbeiten. Nicht bloß sogenannte Chrieen oder Reden im strengern Sinn, nach einem feststehenden Typus, wie ihn die ältern Regelbücher aufstellten, und dadurch alle freye Bewegung des Geistes hemmten, vielmehr Aufsätze aller Art gebe man auf,[1]) und lerne an dem Gelingen oder Mißlingen das natürliche Talent seiner Schüler kennen, das den Einen mehr für diese, den Andern für eine andere Gattung eignet. Was aber das Wesen jedes guten Vortrags ausmacht, — Ordnung, Zusammenhang der Ideen, Klarheit, Beobachtung des Schicklichen und edle Sprache — werde überall als das Wichtigste betrachtet, und besonders in erster Hinsicht der Lehrling zum regelmäßigen Denken und Disponiren,[2]) unter andern auch durch Ausziehn der Disposition aus sehr logisch geordneten fremden Aufsätzen und Reden angehalten. Dagegen kann man gegen die Auswüchse einer noch ungeregelten Phantasie, einer übermäßigen Fülle von Worten, und das, lebhaften Köpfen gewöhnliche Hinüberstreifen in das Poetische weit nachsichtiger seyn. Diese Fehler selbst verrathen wenigstens Anlage und Reichthum von Ideen und Bildern, der auch hier immer besser als Armuth ist.[3]) Uebrigens sey der Lehrer auch der Leiter der deutschen Lectüre seiner Schüler, welche geregelt eben so viel zur Bildung, als ungeregelt zur Verderbniß des Geschmacks beytragen kann.[4])

Anmerk. 1) Der größte Theil der Uebungen, welche schon auf der zweyten Stufe des Unterrichts, oder in den mittlern Classen zweckmäßig waren (s. S. 131. ff.), kann auch auf

ter aus Algier, der den mächtigsten Monarchen Europas die Zerstörung der Raubstaaten empfiehlt — ein Sohn bey der Jubelfeyer seiner Eltern — ein Trauerredner am Grabe eines edlen Jünglings, eines verdienten Mannes, rc.) Erst später gehe man zu mehr didaktischen Reden über, und lehre dabey die Form oder Technik derselben als Kunstwerke, nach ihren wesentlichen und außerwesentlichen Theilen kennen.

2) Kann gleich auf dieser Stufe dem Jüngling schon angemuthet werden selbst zu denken und zu erfinden, so muß ihn dennoch die Anleitung dazu bey allen einzelnen Arten und Aufgaben nicht zu früh verlassen. Es kommt nur darauf an, ihm Winke zu geben, den Weg zu zeigen, und er wird ihn bald weiter verfolgen. Auch das Meditiren ist eine Kunst, über die man Regeln geben kann. Ein recht lehrreicher Aufsatz, der dem Lehrer zu diesem Zweck sehr zu statten kommen dürfte, findet sich in Garve's vermischten Schriften über die Kunst zu Denken, Th. 2. S. 245. In den Rhetoriken der Alten (Cicero, Quintilian) handeln davon die Capitel de inventione.

3) Die Beurtheilung und Correctur schließe sich hier stets an die schon bekannten oder dabey mitzutheilenden Kunstregeln an. Ueberall sey sie mit Gründen begleitet; eine stete Anwendung der Kritik und Urtheilskraft. Nicht daß etwas gut oder schlecht, angemessen oder unschicklich und geschmacklos, sondern warum, nach welchem Gesetz es dieß sey, muß der Schüler lernen, damit er dadurch einen Maaßstab auch für eigne künftige Kritik fremder Werke und besonders für das Schickliche zeitig Sinn bekomme. Denn — ut in vita sic in oratione nihil difficilius est, quam quid deceat (τὸ πρέπον) videre. (Cic. orat. 21.) Ueber die Schonung der jugendlichen Beredtsamkeit, wo sie mehr sprudelnder Ueberfluß als Fülle wird, gab schon Cicero de orat. 2, 21.), der überhaupt nicht genug von dem Lehrer der Redekunst studirt werden

kann, vortreffliche Winke. Weniger schonend sey er gegen die Affectation auch des Purismus und die Nachahmerey des Modestyls, damit ein fester Geschmack begründet werde, von welchem sich die Deutschen zu entfernen, durch ihre Modesucht, so leicht in Gefahr sind. Auch hierüber hat sich neuerlich Göthe sehr bestimmt ausgesprochen, indem er über den vortrefflichen Aufsatz von Ruckstuhl über die Ausbildung der deutschen Sprache in Beziehung auf neue, dafür angestellte Bemühungen, in der Nemesis, Bd. 8. St. 3., 1816. bemerkt, daß er alles, was und wie es gesagt ist, durchaus unterschreibe.

Am besten ist's, wenn der Lehrer sich bey jeder Gelegenheit, Lectüre, Lebenssituation, Themata anmerkt, die sich zu Aufgaben eignen, damit er nicht in Wiederholungen falle. Uebrigens enthalten außer den bereits S. 146. angeführten Hülfsbüchern brauchbare Vorschläge: Schulze Ideenmagazin für Lehrer in den obern Classen der Gymnasien zu schriftlichen Arbeiten. Weißenfels 1804. Sintenis Handbuch der Materialien zu deutschen und lateinischen Abhandlungen in Gelehrtenschulen. Züllichau 1808. Sammlung von Aufgaben zur Uebung im deutschen Styl für reifere Jünglinge, Penig 1805.; vorzüglich auch der Anhang zu Füllborns Rhetorik, wieder herausgeg. von Menzel, Breslau 1820., und Heinsius Stoff zu Ausarbeitungen u. Reden in einer Menge wissenschaftlich geordneter Aufgaben u. Dispositionen, Berl. 1818., auch als 5ter Th. des Teut. Falkmann Hülfsbuch der deutschen Stylübungen für mittlere und höhere Classen. Hanover 1822.

4) Nichts ist schwerer als die Aufsicht und Leitung des Lesens besonders bey jungen Studirenden. Denn auch hier will der Knabe und Jüngling lieber seiner Neigung als dem Rath der Erfahrnen folgen. Von der moralischen Seite ist der Gegenstand bereits oben (Th. 1. §. 113. und Beyl. IV.) behandelt. Von der intellectuellen ist bey den einzelnen Wissenschaften davon die Rede gewesen. Hinsichts

der ästhetischen Leitung und Anordnung wenigstens folgende Rathschläge:

1) Mit den einfachsten Gattungen werde der Anfang gemacht. Für Knaben gehören (Gellertsche, Lessingsche) Fabeln, kleine prosaische und poetische Erzählungen, interessante Biographieen, Lieder, selbst gut geschriebene Mährchen, woran kein Mangel ist. Dagegen bleibe alles kindisch Tändelnde ausgeschlossen.

Allmählig können größere erzählende und beschreibende Werke folgen — auch leichtere ausgesuchte Schauspiele, immer mit steter Rücksicht auf correcte und überhaupt musterhafte Sprache. — Mit der unterhaltenden, wonach gewöhnlich zuerst gefragt wird, werde auch die didaktische Prosa verbunden, sobald einige Reife des jugendlichen Geistes ihn dafür empfänglich macht. — Auch an das Epos ist der Jüngling durch Homer und Virgil gewöhnt. Er lerne es nun auch bey den Neuern kennen, — zunächst aber an den leichtern epischen Productionen von Voß, Göthe, Wieland, da die erhabenen von Klopstock, so wie die sentimentalen von Ernst Schulze nicht so früh, oder wenigstens nur stellenweise ansprechen können. — Es folge das Drama in seinen höhern Gattungen, wie es in den Meisterwerken eines Lessing, Schiller, Göthe vor uns steht — dann die höhere lyrische Poesie, die erhabene Ode, die größern Werke der historischen und rednerischen Kunst — Alles in der Reihenfolge, wie die Theorie und Praxis des rhetorischen Unterrichts fortschreitet. Ein Rückblick in das deutsche Alterthum kann, wenn erst Urtheil und Geschmack an Werken, die in Sprache und Composition für unsere Zeit Muster seyn sollten, gebildet und befestigt ist, den Beschluß machen. Man studirt die bildenden Künste nicht zuerst an den egyptischen oder hetrurischen Werken. Man liest nicht den Ennius vor dem Virgil, und soll eben so wenig die Nibelungen, die Minnesinger und Meistersänger; oder Gryphius, Opitz und Günther früher studiren, als man weiß, welche Höhe durch allmähligen Wachsthum die Kunst in den Werken unserer vollendeten Classiker erreicht hat.

2) Da es kaum möglich ist, eine ganz genaue Stufenfolge zu erreichen, am Ende auch einiges Vorgreifen so viel nicht schadet, so wache nur der Lehrer, so viel er irgend vermag, darüber; daß

A) Alles entschieden Schlechte oder sehr Mittelmäßige, oft sogar durch den Inhalt moralisch verderbliche, entfernt bleibe. Später wird es alsdann der bessere Geschmack des Jünglings von selbst verschmähen. Ueberhaupt ist zu viel leichte Leserey dem gründlichen Studium in aller Hinsicht nachtheilig, und wird am besten durch recht viele Beschäftigung, die keine Zeit übrig läßt, verhütet. Dann

B) Daß Keiner von denen, welche als die eigentlichen Begründer und Verbreiter des bessern Geschmacks in Deutschland anerkannt werden müssen, wenn auch ihre eignen Leistungen von spätern übertroffen würden, dem deutschen Jüngling unbekannt bleibe. Nicht nur — um nur einige des 18ten Jahrhunderts auszuheben — die Namen von

Prosaisten: wie C. Wolf, als Schöpfer der philosophischen Prosa, Mosheim, Jerusalem, Gottsched (als Grammatiker), Rabner, Ebert, Zollikofer, Garve, Möser, Schlosser, Reinhard, Engel, Moses Mendelssohn, Sulzer, Lichtenberg, J. H. Jacobi;

Dichtern: wie Opitz, Gellert, Hagedorn, Bodmer, Haller, Zachariä, Gleim, Klopstock, Cramer, Geßner, J. E. u. Fr. J. A. u. A. W. Schlegel, Ramler, Denis, Gotter, Weiße, E. Kleist, Jacobi, Pfeffel, Stollberg, Bürger, Voß, Wieland, Herder, Schiller, und die in der Universalität des Geistes noch nicht übertroffenen Lessing und Göthe.

Nicht ihre Namen allein, auch etwas von ihrem Verdienst, und bey vielen das Köstlichste aus ihren Werken, sollte er billig in seinen Bildungsjahren vor und auf der Universität kennen lernen, damit er wisse, was das Vaterland dem früher gereiften Auslande entgegenstellen kann.

C) Ungerecht sey man nicht gegen dieß Ausland. Aber am zweckmäßigsten wird sein Verdienst bey der Theorie der einzelnen Gattungen und der Literatur, durch Anzeige der Hauptautoren und einige Beyspiele ins Licht gesetzt.

122.

Mündliche Wohlredenheit.

Der Name, welchen die Wissenschaft und Kunst, Gedanken und Empfindungen deutlich, richtig, und in der vollkommensten Sprache auszudrücken, in allen Sprachen führt

— Rhetorik, Oratorie, Eloquenz, Beredtsamkeit, Wohlredenheit — zeigt ihre Hauptbestimmung — zum Reden zu bilden aufs deutlichste an. Aber gerade diese Bildung, welche ein Hauptgewinn alles Studiums der redenden Künste seyn sollte, [1]) wird über dem untergeordneten Zweck, oder dem Mittel dazu, der Bildung des Styls zum schriftlichen Ausdruck, in dem gewöhnlichen Jugendunterricht fast ganz vergessen. Vergessen wird daneben, daß der Gelegenheiten gut zu reden weit mehr sind, als zum Niederschreiben der Gedanken; und es sieht oft aus, als ob man in jedem Schüler nur einen Schriftsteller bilden wollte, deren Zahl man lieber vermindert als vermehrt sehen möchte. [2]) Die Folge jener versäumten Bildung zur freyen mündlichen Wohlredenheit, ist, daß selbst viele von denen, die in hoher Vollkommenheit, oder wenigstens richtig und gut schreiben, höchst unbeholfen, wo nicht fehlerhaft sprechen, und wenn dieß auch nicht gerade im gewöhnlichen Leben der Fall ist, doch, sobald sie bey irgend einem unerwarteten Anlaß, über einen bedeutenden Gegenstand vor Andern sprechen sollen, in die höchste Verlegenheit gerathen, ja daß selbst solche, deren Beruf das öffentliche Reden ist, nichts, was nicht concipirt und memorirt ist, vorzubringen wagen. Dieß kann zum Theil seinen Grund darin haben, daß sie strengere Forderungen an sich machen, als manche, denen das Talent der freyen Rede angebohren zu seyn scheint, welches nicht immer mit einer gründlichen Bildung, Gediegenheit der Gedanken und Einsicht in das Wesen einer vollkommenen Rede verbunden zu seyn pflegt. Aber es ist eben darum zu bedauern, daß diejenigen, welchen das Wesentliche — Ordnung und Reichthum der Ideen — nicht fehlt, der Fertigkeit ermangeln, sie mit Leichtigkeit Andern mitzutheilen. Darum verbinde man, je weiter der Schüler an innerer Bildung gekommen ist, je mehr Kenntnisse er gesammelt und denken gelernt hat, immer häufiger mit den schriftlichen Uebungen, Uebungen in freyer Mittheilung der Gedanken, im freyen

Austausch eigener Ideen mit den Ideen Anderer. Viel Schreiben und viel Lesen, auch von Seiten des Styls classischer Werke, beides ist unstreitig die Vorschule hiezu; aber nicht zu lange darf es allein dabey bleiben. Jede Lection giebt einigen Anlaß zum mündlichen Ausdruck, besonders bey der Wiederholung, wenn sie von rechter Art, nicht ein zerstückeltes Antworten auf zerstückelte Fragen, sondern eine vollständige Auskunft auf die vorgelegte Frage ist. Aber die rhetorischen Stunden müssen planmäßig und stufenweise dazu bilden; [3]) wiewohl der lebhafte Kopf und das natürliche Talent manche Stufe überspringen, und das Extemporiren und Improvisiren, schneller als man es erwartet, sich zu eigen machen wird. Doch sey gegen diese die Kritik am strengsten, damit nicht in ihnen, statt Rednern, gedankenarme aber wortreiche Schwätzer erzogen werden.

Anmerk. 1) Maximus studiorum fructus est — sagt Quintilian — et velut praemium quoddam amplissimum longi laboris ex tempore dicendi facultas. (Inst. X. c. 7.) Auch giebt er mancherley Rathschläge zur Erlangung dieser Fertigkeit. Eben so urtheilt Cicero (d. or. I, 35.) von dem Extemporiren (subito dicere) und setzt hinzu, daß, wer viel und sorgfältig schreibe, und dann auch ungeschriebenes aber gedachtes auszusprechen versuche, bald dahin gelange, daß dieß dem Geschriebenen ähnlich werde, und wenn der Redner aus dem Concept komme (si a scripto discesserit) er mit Leichtigkeit auf der Stelle etwas anderes einschalten und die Lücke ergänzen könne.

Wie können von so vielen Schulmännern solche Stimmen der Meister der rhetorischen Kunst überhört werden? Wie können selbst solche, die vielleicht schmerzlich die Fertigkeit in der mündlichen Wohlredenheit entbehren, nicht wenigstens ihre Schüler durch desto fleißigere Uebungen vor diesem Mangel zu sichern suchen?

2) Wie Viele, die nie zum Schreiben kommen, etwa die gewöhnlichen Geschäftsaufsätze abgerechnet, haben desto mehr Anlässe zum Reden. Allerdings beschränkt sich die eigentliche öffentliche Beredtsamkeit bey uns meistens auf die Canzel. Aber selbst da fehlt die Fertigkeit des freyen Vortrags Vielen. Sie vermögen nichts ohne Concept und manche quälen sich so durch das ganze Leben, weil sie in steter Angst sind, das Gedächtniß könne sie verlassen. Schon Fenelon (traité de l'eloquence de la chaire) empfahl dagegen dem Prediger, die Kunst des prêcher de l'abondance, worin er selbst Meister war, mit dem Memoriren wechseln zu lassen. Denn keinesweges darf sie die sorgfältige Ausarbeitung verdrängen.

Wohlredenheit sollten überhaupt alle Gebildete besitzen — nicht nur, um in der Gesellschaft angenehm, interessant; fließend zu reden, zu erzählen, zu streiten, sondern auch um in allen Collegiis deutlich, ordentlich und in einer dem Gegenstande angemessenen Sprache vorzutragen, um bey feyerlichen Gelegenheiten, was zu sagen ist, frey auszusprechen, ohne Anstoß in Versammlungen ihre Stimme abzugeben, durch die Kraft der Rede die Gemüther zu lenken, selbst im täglichen Leben für den Rathbedürftigen, Traurigen, Verlegenen beredten Rath zu geben und Tröster zu werden. Vermöchten viele vortreffliche Menschen nur auszusprechen, was sie denken und dichten — wie viel Gediegenes würde man hören. Aber Blödigkeit, eine Folge der Ungeübtheit, fesselt ihre Zunge. Wie ganz andern Eindruck würde auch manche Rede öffentlicher Beamten machen, wenn sie nicht ängstlich vom Blatt abgelesen würde. Selbst große Staatsbeamte sind oft so schüchtern, daß sie jede Periode, die sie öffentlich reden sollen, zuvor aufschreiben müssen. Gerade wir Deutschen stehen darin hinter andern Nationen zurück. Die hohe Perfectibilität des Menschen auch von dieser Seite, die sich in den Improvisatoren Italiens zeigt, ist bekannt.

Auch das Alterthum kannte sie: Antipater Sidonius multa meditatione effecerat, ut versus hexametros et cujuscumque alterius generis ex tempore funderet. (Cic. d. orat. III, 30.) Die englischen Parlamentsredner bildet nicht minder die frühe Uebung.

Alle deutschen Länder sehnen sich nach einer ständischen Verfassung. Möge dieß ein neuer Antrieb seyn, unsere Jünglinge zur freyen Rede zu bilden, da in jedem ein Repräsentant aufwachsen kann!

3) Ueber die Methode, welche bey einigermaßen Bildsamern am sichersten zum Ziel führen dürfte, folgendes:

A) Schon in frühern Jahren gewöhne man junge Leute zu einem freyen ungezwungenen Ausdruck, im Gegensatz der so häufigen Einsylbigkeit. Man halte sie an, was sie eben gehört oder gelesen, zusammenhängend in einer natürlichen Sprache zu wiederholen, und helfe, sobald sie stocken oder verlegen werden, gleich durch seine Worte ein. — Man gebe ihnen, wie ungesucht, Anlässe etwas mit Geschick vorzutragen, zu bestellen, zu referiren. Dadurch benimmt man ihnen die Blödigkeit, welche für Viele die Quelle der Unbeholfenheit im Reden ist, und bringt sie zu einem gewissen Selbstgefühl ihrer Kraft. Auch wird dadurch die Zerstreuung gemäßigt, indem der Schüler genöthigt ist, seine Gedanken zu sammeln, um sich im freyen mündlichen Vortrage nicht zu verwirren. — Selbst die der Jugend angenehmen Sprüchwörterspiele, wenn sie nicht bloß pantomimisch sind, haben zu diesem Zweck etwas Bildendes, und es lassen sich dabey mannichfaltige Talente — für das Lächerliche, Naive, Sentimentale, Pathetische und Erhabene, entwickeln.

B) Unter den Lectionen, welche indirect die Fertigkeit in der freyen Rede befördern, stehen die historischen oben an. Wenn bey der Wiederholung die Antwort in wirklichen Erzählungen ganzer Begebenheiten besteht, so muß jene gewinnen. — Auch in obern Religionsclassen kann man versuchen das vorgetragene Lehrstück zusammenhängend wiederholen zu lassen. — In Sprachclassen gehört dahin strenge Angabe des Inhalts, der Gedankenfolge des Gelesenen. — Auch zu Vorträgen, zum Abfragen des Abgehandelten kann man zuweilen die Besten auffordern; durch das alles lernen sie reden und wagen es, zu reden.

C) So vorgeübten Jünglingen gebe man ferner den Rath, daß, was sie über ein Thema gedacht, sich, ehe sie es niederschreiben, selbst aufzusagen, theils die Disposition des Ganzen, theils einzelne Perioden — überhaupt laut zu denken.

D) Daran knüpfe man sodann die verschiedenen Uebungen selbst. Dahin gehört:

a) längere Geschichten, wozu man die Materialien gegeben hat, frey zu erzählen. Das Concept mag allenfalls kurze Andeutungen oder historische Data enthalten;

b) über eine sehr genaue und sorgfältig durchdachte, wohl selbst mit Andeutung der Hauptgedanken versehene Disposition, einen freyen, nicht concipirten Vortrag zu halten;

c) eine angehörte Rede, Predigt, 2c. dem Hauptinhalt nach angeben zu lassen. Man hat vorhergesagt, daß man dieß erwarte. Auch das schriftliche Anmerken der Hauptgedanken kann bey der Anhörung verstattet werden;

d) eine unmittelbar gegebene Aufgabe zu einer kurzen Anrede oder Gegenrede, entweder auf der Stelle, oder nach einem kurzen Nachdenken darüber, zu lösen. Man imaginirt die Situation, z. B. die Ankunft eines Fürsten — Fürsprache vor einem Richter — Anklage und Vertheidigung in einem gegebenen Fall — Aufnahme in eine Gesellschaft — Vertheidigung eines angeklagten Freundes — Stillung eines Volksaufruhrs — Abschied eines Lehrers, 2c. (In alten Zeiten waren auf Schulen manche Veranlassungen zu solchen Uebungen; Abschiedsreden, Glückwünschungen, 2c. die man nach und nach als Pedanterey abkommen ließ und so zugleich auch diese Uebung aufgab.)

e) Dialogen zwischen zwey oder mehreren Personen über ein interessantes Thema, das vorher durchdacht wird, nachdem man über den Gang sich vorläufig vereinigt hat. A. Comenius hat in seiner Didaktik diese Uebungen besonders empfohlen, um dabey auch in fremden Sprachen Fertigkeit zu gewinnen.

Uebrigens werden die am leichtesten zu einer gewissen Fertigkeit die Sprache zu handhaben und des Ausdrucks mächtig zu seyn gelangen, die sehr viel und mit Verstand gelesen und besonders viel memorirt haben. Die berühmten Ital. Improvisatoren wissen ihre Nationaldichter wörtlich auswendig, und aus diesen ... ihnen die Fülle der Phrasen — mehr ists oft nicht — zu Gebote.

E) Anfangs sey man bey diesen Versuchen im Urtheil sehr schonend und muntere selbst die Schüchternen auf. Sobald man gewahr wird, daß der Schüler sich seiner oft mehr natürlichen Geschwätzigkeit überhebt, und was ihm in den Mund kommt

für gut genug hält — wie ja manche geistliche Schwätzer sich ihres Extemporirens ohne alle Vorbereitung rühmen — so werde die Kritik desto strenger, und dringe desto mehr darauf, daß nichts eher vorgetragen werde, als bis es gehörig durchdacht, und schriftlich wenigstens disponirt sey.

Die Anm. 1. angeführten Abschn. aus Cicero u. Quintilian enthalten mehrere methodologische Vorschläge. Manche neuere haben die Materie vorzüglich in Beziehung auf die Canzelberedtsamkeit behandelt, z. B. Kottmeyer Ueber extemporane Redekunst. Leipzig 1808. Außerdem vergleiche man Göring Ueber die in Schulen zu gebende Anleitung zu freyen Vorträgen, im Jahrb. des Pädag. zu Kl. l. Fr. in Magdeb., 1806., wie viele andere hieher gehörige Schriften, die von Niemeyer in seiner Anleitung zu deutscher Beredtsamkeit auf Gymnasien, Nordhausen 1834. angeführt sind.

123.

Praktisch-poetische Vorübungen.

Wie viel der entbehrt, dem der Sinn für Poesie und schmack an ihren Werken fehlt, und wie genau Gefühl für öne und erhabene Dichtung mit den edelsten Gefühlen des enschen zusammenhängt, ist bey der ästhetischen Erziehung usführlicher gezeigt worden. (Th. 1. S. 137. ff. und besonrs Beyl. VIII.) Wer wird unserm großen Nationaldicher Göthe nicht beystimmen, daß Sinn und Liebe für das höne dem Menschen die höchste Ausbildung gewährt, sein nneres sanfter und heiterer stimmt, und das Herz zarten nüssen aufschließt; indem das Gemüth, durch Ernst und ürde erhoben, bewundernd von den Bildern auf ihre Urheber übergeht, und jedes Volk hochachten lernt, bey welchem ichtige Gedanken und so schöne in ihren Werken ausgesprone Gefühle angetroffen werden. Es ist daher selbst pädagisch wichtig, diesen Sinn zu wecken und zu nähren, [1]) es gleich vergeblich seyn würde, in Allen ein Dichternt zu entwickeln. Die Theorie der Poetik (§. 120.)

belehrt über ihr Wesen und die verschiedenen Formen, worin sie in ihren Erzeugnissen erscheint. Die Tendenz der praktischen Uebungen ist aber eine dreyfache; 1) mit dem Technischen des Versbaues durch eigene Versuche bekannt zu machen; 2) dichterische Werke mit Geschmack lesen zu lehren; 3) das in Einzelnen hervortretende Talent aufzumuntern und zu regeln. [2])

Anmerk. 1) Wie manche neuere Pädagogiker überhaupt gegen die Beschäftigung mit Poesie eifern konnten, dieß erklärt sich bloß aus ihrem so einseitigen Streben, Alles auf den Nutzen und Gebrauch im äußeren Leben zurückzubringen, wornach freylich der Erfinder des Spinnrads und der Kartoffelnpflanzer, wie in Campe zu lesen ist, mehr Verdienst hat, als der Dichter der Ilias und Odyssee. Freylich ist Poesie oft eine schlechte Speculation, und, wenn es wirklich nichts Höheres giebt als Industrie: so sage man nur geradezu mit Aristophanes (Nub. 648.)

τί δέ μ᾽ ὠφελήσουσ᾽ οἱ ῥυθμοὶ πρὸς τἄλφιτα;

und mit dem Corydon beym Calpurnius (Ecl. IV, 23.) zu dem poetisch gestimmten Jüngling:

Frange puer calamos et inanes desere Musas
Et potius glandes rubicundaque collige corna;
Duc ad mulctra greges et lac venale per urbem
Non tacitus porta! — Quid enim tibi fistula reddet
Quo tutere famem?

Aber mag man dann auch mit Horaz hinzusetzen:

Haec animos aerugo et cura peculi
Cum semel imbuerit, despera carmina fingi
Posse linenda cedro, et levi servanda cupresso.

Es ist übrigens eine sehr alte und noch täglich sich bewährende Bemerkung, daß fast alle vorzügliche deutsche Stylisten sich in der Jugend mit Poesie beschäftigt haben. Sie hat überhaupt sehr viel Analoges mit dem jugendlichen Geist; bringt Lebendigkeit in die Vorstellungen, Reichthum in die Sprache, und es wird das Lesen der Dichter von den größten Rhetorikern aus eben diesem Grunde empfohlen.

2)

2) Dreyfache Tendenz der praktischen Uebungen.

A) Das Technische der Verskunst. — Warum sollten es junge Studirende in den poetischen Werken der Griechen und Römer kennen lernen, und in der Muttersprache fremd damit seyn? Sie müssen einen Begriff von der freylich nicht so bestimmten Prosodie, und den Gesetzen unserer Sylbenmessung bekommen, auch die Sprache in ihrer grossen Bildsamkeit für die Nachahmung antiker Sylbenmaaße kennen lernen.

Hülfsmittel sind außer den prosodischen Abschnitten in den besseren Sprachlehren: Moritz Versuch einer deutschen Prosodie. N. A. Berlin 1815.) und *J. H. Voß Zeitmessung der deutschen Sprache. Königsb. 1803. G. F. Grotefend Anfangsgr. der deutschen Prosodie als Anh. zu Roth's Deutscher Sprachl. Gießen 1815. Kirchner Vorrede zu Horaz Satiren, Th. 1. Stralf. 1829. Hoffmann Metrik. Leipzig 1835. Anhang 2.

Ueber deutsche Metrik: C. Hörstel Versuch einer d. Verskunde, Leipz. 1805.; kürzer: Petri's Vorkenntnisse der Verskunde der Deutschen. Pirna 1809. J. G. Schütz Versuch einer Theorie des Reims nach Inhalt und Form. Magdeburg 1802. Apel Metrik, 2 Bde. Leipz. 1814—16. Garve Der deutsche Versbau. Berlin 1827. Auch gehört in mancher Beziehung hieher: Seidel Charinomos, 2 Bde. Magdeb. 1825.

B) Die Lesung und Erklärung der Dichter — sey es in der deutschen oder einer fremden Sprache — geht zwar, wie die Erklärung jedes andern Schriftstellers, von der grammatisch-logischen Darlegung des Wortsinnes aus. Da dieser aber durch die, oft nur in der Poesie gebräuchlichen Ausdrücke und Wortverbindungen, häufig schwerer als in den Prosaisten zu erkennen ist, so hat man zunächst dahin zu sehen, daß der Text richtig verstanden werde. Schon dieß führt zu Bemerkungen über das Eigenthümliche der Poesie. Nächstdem unterscheidet sich die poetische Darstellung von der gewöhnlichen, durch den höhern Grad der Versinnlichung, welche theils tropische Bezeichnungen, theils Bilder und Vergleichungen herbeyführt. Da ferner der große Dichter eine Welt von Ideen und Kenntnissen aller Art in sich trägt, da ihm alle Zeitalter seinen Bilderstoff liefern, er aber dieß alles auch bey Andern als bekannt voraussetzt, so bedarf es oft noch mehr als bey dem Prosaisten der Erläuterungen aller Art, bald aus dem Fabelkreise, bald aus der Geschichte alter und neuer Zeit, selbst aus seinem eignen Leben, aus welchen sich seine Gedanken und Worte erklä-

ren. Endlich aber ist auch oder soll wenigstens jedes größere und kleinere Gedicht ein Kunstwerk seyn, und als solches Interesse und Affecten aller Art erregen. Wodurch es nun dieses bewirkt, muß theoretisch entwickelt werden.

C) Die Versuche, die man blos machen läßt, um Prosodie und Metrum anschaulich zu machen und das Ohr daran zu gewöhnen, haben mehr das Mechanische zum Zweck. Dabey zeigt sich aber auch oft die wirkliche Anlage zum Dichten und die erste Erscheinung des Talents. Zwar pflegt es sich anfangs zu verbergen. Junge Dichter, die mehr als Reimer sind, suchen das Geheimniß. Große Dichter brachten auf Schulen ihre ersten Versuche selten oder nur verstohlen ihren Lehrern, und verbanden sich eher mit gleichgestimmten Freunden. Man ahndete in Schulpforte nicht, daß Klopstock da schon die Idee seines Messias empfing. — Aber wenn auch der Dichter die Bescheidnen zart behandelt, so kann er doch allgemeine Versuche veranlassen. — Anfangs metrische Uebersetzungen — dann Nachbildungen vorzüglicher Dichterstellen — endlich eigne Arbeiten. Selbst wenn nichts Vorzügliches geleistet wird, haben diese Versuche im Deutschen doch alle die Vortheile, welche schon oben bey den ähnlichen Uebungen in der lateinischen Poesie (s. [illegible]) angeführt sind — besseres Verständniß der Dichter, Bekanntschaft mit ihren Formen, Gefühl für unsre Sprache, ihre Kraft, ihren Reichthum, ihren Wohllaut. Nur, wo das Dichten zu einer Art von Leidenschaft wird und der Anfänger, Nothwendiges und Wichtigeres versäumend, sich zu sehr in seinen Productionen gefällt, und schon nach einem Verleger wünscht, kann ihm die Kritik nicht oft und wohlmeinend genug zurufen:

mediocribus esse poetis
non homines, non di, non concessere columnae.

Man vergl. Welker Bemerkungen über einen wichtigen Gegenstand des Gymnasialunterrichts, Gießen 1813, und im Magazin für Philologie u. Pädagogik, (Stendal 1797.) S. 111: Ueber die Dichtkunst als Gegenstand des Schulunterrichts.

124.

Declamation und Action.

Die Kunst des Redners und Dichters entwickelt sich erst ganz vollständig in dem vollkommensten mündlichen Vortrage oder der körperlichen Beredsamkeit, welche die Declamation und Action in sich faßt, womit

daher auch schon die älteren Kunstlehrer ihre Theorieen zu beschließen pflegten. Man hat sie von je her zu dem gerechnet, worüber eine wissenschaftlich zu bildende Jugend zu belehren und worin sie zu üben wäre, und eben daher schon in früheren Zeiten in Schulen einen hohen Werth auf Redeübungen gelegt. Sie geht von den einfachsten Elementen des richtigen Sprechens und Lesens aus, und ihre Vorübungen gehören zu dem, was allen Stufen des Sprachunterrichts gemein ist. Je mehr der Geist des Schülers heranreift, um den Sinn ausgesuchter prosaischer und dichterischer Stellen zu fassen, desto mehr wird er auch unter einer planmäßigen Anleitung und durch das Anhören und Anschauen guter Muster fähig werden, nicht nur den logischen, sondern auch den oratorisch-ästhetischen Forderungen eines vollkommenen Vortrags zu genügen, wenn gleich die dazu unentbehrlichen physischen Anlagen, das Organ der Stimme, die Stärke der Brust, der angebohrne Sinn für Wohllaut, nicht in seiner Gewalt stehen. Die Hauptsache bey der Bildung zu jener Vollkommenheit ist der stufenweise Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren; die deutliche Belehrung, worin das Ausdrucksvolle und dem Sinn angemessene in der Accentuation, in der Modulation der Stimme und in dem Tonmaaß liege, und was in dieser Hinsicht jede Gattung der rednerischen und dichterischen Kunstwerke fordere. Wenn dieß Manche ein natürliches Talent und ein richtiges Gefühl auch ohne Regel lehrt, so bedürfen es doch die Meisten, darin unterrichtet zu werden. Mit der mimischen Kunst oder der Action verhält es sich eben so. Nur durch richtige Einsicht in das, was die Gebehrdensprache darstellen kann und soll, und wie sich ihre Bestrebungen nach Ort, Zweck und Umständen — Gesellschaftskreis, Rednerbühne, Canzel, Theater — modificiren müssen, werden sie theils vor leeren Gesticulationen, theils vor kindischen Versinnlichungen der Gedanken, theils vor niedrigen Uebertreibungen gesichert werden.

Anmerk. Was den pädagogischen Standpunct anbetrifft, und wiefern in Schulanstalten Redeübungen einen Werth haben, wird der Gegenstand einer Untersuchung im folgenden Abschnitt werden. Hier nur einige methodologische Bemerkungen.

1) Man läßt sehr allgemein in Schulen und häuslichen, selbst weiblichen Erziehungen — Declamiren, wie man es nennt. Aber oft geschieht es ohne allen Plan, und besteht in einem mit Gesticulationen begleiteten Hersagen memorirter Stücke. Dieß kann wenigstens zu nichts, was auch nur von fern einer Kunst gliche, führen, da durchaus kein Stufengang in der Bildung dabey beobachtet wird. Ehe an die höhere Vollkommenheit selbst im Lesen gedacht werden kann, muß die Deutlichkeit der Aussprache, die logische Richtigkeit, die Angemessenheit des ganzen Tons zum Inhalt eine Fertigkeit geworden seyn. Jedes zum Declamiren gegebene Stück muß erst wiederholt und fehlerlos in allen jenen Rücksichten gelesen werden, wie ja selbst die Schauspieler mit Leseproben anfangen, worüber unter andern Göthe im Wilhelm Meister, und Iffland an mehreren Orten viel auch auf junge Redner Anwendbares gesagt haben. Hierzu sollte man nicht bloß, wie zu häufig geschieht, poetische, am wenigsten schwere und hohe lyrische, sondern eben so oft prosaische Stücke wählen. (M. s. oben Cap. II. §. 45. a. E. u. Anm. 4.)

2) Erst auf solche mit fortgesetzter Organbildung verbundene Vorübungen, und auf Versuche an den leichtesten Aufgaben, folgt dann die Bildung zur höheren Vollkommenheit, theils durch Regeln, wie sie die besten Theorieen enthalten (s. am Ende des §.), theils durch Uebungen nach einem bestimmten Plan, und im Verhältniß der steigenden Kraft und Einsicht. Das Einfache — die Fabel, die Erzählung, das Lied, zuerst — das Hohe, Lyrische, Dramatische, Epische, zuletzt. Der Uebung steht

aber stets das Urtheil zur Seite. Dasselbe Stück werde so lange wiederholt, bis der Vortrag ganz befriedigt. Aus dem gemeinen Peroriren in den Schulclassen kommt kein Gewinn, und oft macht sich der Lehrer nur dadurch bequeme Zeit, damit die Stunden vergehn.

3) Die Action sollte eigentlich nur die öffentliche Rede begleiten. Der bloße Vorleser wird selbst als Declamator leicht dabey unnatürlich und mißfallend. Sie fordert weitern Raum, — eine Rednerbühne, einen Schauplatz.

Fast mehr noch wird bey ihr in den gewöhnlichen Jugendübungen gefehlt, weil man entweder glaubt mit dem Hin- und Herbewegen der Arme und Hände sey alles gethan, oder sich einbildet, die Gebehrdensprache müsse eine vollständige Mahlerey der Gedanken und Empfindungen seyn, wodurch sie, gleich geschmackloser musikalischer Mahlerey, in offenbare Lächerlichkeiten verfällt. Man lehrt deßhalb den Knaben so oft vom Auge, vom Herzen, von der Sonne, von dem Grabe die Rede ist, das alles durch die Hand zu bezeichnen, man weist ihn an, selbst das Uebersinnliche überall bildlich darzustellen, und führt ihn zu offenbarer Geschmacklosigkeit. Wer in einer so schweren Kunst unterrichten will, müßte sehr vorzügliche Muster gesehen, oder doch eine gute Theorie studirt haben. Durch sie würde er auf richtigere Ansichten von der körperlichen Beredtsamkeit kommen.

Zu den literarischen Hülfsmitteln, welche das, was hier nur angedeutet werden konnte, weiter ausführen, gehören die theoretischen Schriften über Declamation und Action. Zu den besseren zählt man, — außer dem, was die Werke der Classiker (Cic. de orat. III. 56. Quintilian Inst. or. XI.) schon darüber enthalten, — Franke Ueber Declamation, 2 Thle. Leipzig 1789—94. (Löbel) Anleitung zur Bildung des mündlichen Vortrags ꝛc. Leipzig 1793. Sheridan Ueber Declamation oder den mündl. Vortrag, ꝛc., aus dem Engl. von Löbel, 2 Thle.

Leipzig 1793. Rambach Fragmente über Declamation, 2 St. Berlin 1800. Bielefeld Ueber die Declamation als Wissenschaft. Hamburg 1801. Pfannenberg Ueber die rednerische Action mit Beyspielen ꝛc. Leipzig 1796. * Engels Ideen zu einer Mimik, 2 Thle., mit Kpfern. Berlin 1785. Auch vergl. man Bernhardis Sprachlehre, Th. 2. S. 243. ff.

Eine durchaus planmäßige Sammlung prosaischer und poetischer Uebungsstücke zum künstlerischen Vorlesen und Declamiren fehlt uns noch. Nützlich wäre es, wenn sich der Schüler bald selbst eine solche Sammlung anlegte, wie der Fleißige ohnehin thut, und wobey ihn nur der Rath des Lehrers leiten darf. Er kann dadurch nach und nach in den Besitz des Vortrefflichsten aus unserer Literatur kommen. Wenn er übrigens auch andere Sprachen kennt, so müssen auch darin Stücke aus den besten Schriftstellern gewählt, und das Memoriren und Recitiren trefflicher Stellen, namentlich auch aus den alten Classikern, muß mit der Lectüre verbunden werden.

Für Anfänger kann man alle die kleinen Sammlungen von Liedern, Fabeln, Erzählungen, dergleichen Claudius, Wagner, Hartung, Splittegarb, Hörstel, Bett, Gleim und viele Andere geliefert haben, und deren jede Messe neue bringt, benutzen.

Für Geübtere geben fast alle die §. 120. Anm. 4. genannten Schriften Materialien im Ueberfluß. Planmäßig haben noch am meisten, wiewohl nicht überall sich treu, ihre Sammlungen angelegt: Rambach im Odeum, 4 Thle. Berlin 1809. Oels Nützliche Anthologie zum Declamiren. Berlin 1812. Seidenstücker in der Eutonia, oder decl. Lesebuch. Dortmund 1810. Heinsius im Bardenhayn, 2te Aufl., 3 Thle. Berlin 1808. Förster Samml. für Declamationsüb. Dresden 1820. Kerndörfer Handbuch der Declamation., 3 Bde. Leipzig 1813—15, und mehrere Sammlungen von Solbrig.

125.

Literatur der redenden Künste, und der deutschen Prosaisten und Dichter insonderheit.

Je mehr es der Fehler des Zeitalters und gerade unserer Nation ganz vorzüglich ist, nur bey dem Neuesten zu verwei-

en und das frühere Verdienst zu vergessen, desto mehr ist zu wünschen, daß der Unterricht heranreifender Jünglinge diesem Fehler entgegenarbeite. Außer dem, was dazu gelegentlich in dem mittleren und höheren Unterricht in der deutschen und n fremden Sprachen geschehen kann, giebt dazu die Theorie er Rhetorik und Poetik die natürlichste Veranlassung, ndem bey jeder ihrer Gattungen und Arten die genannt weren können, welche sich darin ausgezeichnet haben, und aus enen man auch die Beyspiele zu wählen hat. Leidet indeß ie Zeit einen eignen Vortrag der deutschen Culturgeschichte in sthetischer Hinsicht, so verdient sie dieß ja wohl eben so sehr, ls die Literatur der Griechen und Römer, ja in Hinsicht des llgemeinen Interesses für Alle, welche sich dessen, was auf aterländischem Boden erwachsen ist, freuen sollten, in einem och höheren Grade. Denn wahrlich, so fremd waren dem Griechen und Römer seine früheren Schriftsteller nicht, als ielen Deutschen, die zu der gebildeten Classe gehören wollen, ie unsrigen sind. Bey dem Vortrage einer solchen deutschen Literaturgeschichte darf wieder, wie bey aller Geschichte, icht vergessen werden, daß man von einer allgemeinen Uebersicht ausgehen, die Hauptperioden angeben und sie durch die merkwürdigsten Namen bezeichnen muß. Bis auf die Zeiten des feineren Geschmacks, welcher bey uns bekanntlich erst um die Mitte des vor. Jahrh. eintrat, wird man nur summarisch verfahren und chronologisch die Wichtigsten nennen können. Von da an wird das erweiterte Gebiet in wissenschaftliche Felder zu theilen seyn. Bloße Namen haben wenig Interesse. Eben so wenig Register aller Schriften. Diese geben die bekanntesten Handbücher vollständig genug. Das Hauptverdienst, das eigenthümliche Talent, das Wichtigste oder die wichtigsten Werke — kurz, charakteristisch, interessant durch ausgehobene Stellen, durch biographische Denkwürdigkeiten, ꝛc. dargestellt — das ist die Hauptsache. Alles Weitere und Breitere werde dem Literator überlassen.

Anmerk. Die Lehrer, denen dieser Unterricht übertragen ist, haben sich in unsern Tagen besonders vor einem doppelten Fehler zu hüten. Der eine — das allzu lange Verweilen bey den früheren Perioden der deutschen Literatur — ist in dem Paragraphen selbst nur nicht stark genug gerügt, der andere aber, der aus diesem zu entspringen pflegt, sobald man sich bestrebt, die Schüler auch in den ältesten Zeiten heimisch, und ihre Kenntniß durch Mittheilung von Proben aus denselben zu einer recht lebendigen zu machen, hat sich erst seit kurzem hie und da mehr und mehr entwickelt. Er besteht in dem einseitigen Hervorheben der Geschichte der Sprache, wie in der Forderung, daß auch das Gothische und die älteren Dialecte unsrer Muttersprache auf den Gymnasien erlernt werden sollen.

Literarische Hülfsmittel.

Wenn der Lehrer die literarischen Notizen über die einzelnen Gattungen der Beredtsamkeit und Dichtkunst knüpfen will, so ist dazu Eschenburgs Theorie und Literatur der schönen Redekünste (s. §. 120. Anm. 3.) immer noch ein brauchbares Hülfsmittel. Nur das Biographische muß aus andern Werken entnommen werden. Im Uebrigen benutze er: E. J. Koch Compendium der deutschen Literaturgeschichte, 2 Bände. Berlin 1790. 2te Ausg. 1795. (K. G. Küttner) Charaktere deutscher Dichter und Prosaisten von Karl d. Gr. bis 1780. Berlin 1781. Bernh. Meister Charakteristik deutscher Dichter, 2 Bde. Zürich 1785—87. *F. H. von der Hagen und J. G. Büsching Literarischer Grundriß zur Geschichte der deutschen Poesie von der ältesten Zeit bis ins 16te Jahrhundert. Berlin 1812. Bouterweck, Th. 9. 10. 11. In lexicalischer Form: *Jördens Lexicon deutscher Dichter und Prosaisten, 4 Bde. und 2 Suppl.-Bände. Leipzig 1806—1811., und O. L. B. Wolff Encyklopädie der deutschen Nationalliteratur. Leipzig 1834. ff. Für einzelne Zeiträume und Redegattungen sind

bemerken: Rosenkranz Geschichte der deutschen Poesie im Mittelalter. Halle 1830. Gervinus Gesch. der poet. Nationalliteratur der Deutschen, auf 8 Bände berechnet. Lpz. 1834. ff. Franz Horn Poesie und Beredtsamkeit der Deutschen, von Luthers Zeit bis zur Gegenwart, 3 Bde. Berlin 1822 — 1824. Desselben Schöne Literatur Deutschlands während des 18ten Jahrh., Berlin 1812. 13., Dessen Umrisse zur Geschichte u. Kritik der schönen Literatur Deutschlands, während der Jahre 1790 — 1818. Berlin 1819. Bohtz Geschichte der neueren deutschen Poesie. Götting. 1832. Als Leitfaden für den Unterricht müssen gelten: L. Wachler Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Nationalliteratur, 2 Bde. Frankf. 1818. 2. Aufl. 1834. Heinsius Gesch. der deutschen Literatur, Berl. 1823., zugleich der 4te Band von Dessen Teut. *Koberstein Grundriß zur Gesch. der deutschen Nationalliteratur. Leipzig 1827., 2te Aufl. 1830., und Dessen Leitfaden. Leipz. 1828. Herzog Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Jena 1831. Pischon Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur, 2te Aufl. Berlin 1834. Die Programme von H. Werther (Herford 1826., Lemgo 1830.), Böbel (Gleiwitz 1829.), und Arnold (Schwedt 1831.) sind für locale Bedürfnisse berechnet.

Als Beyspielsammlungen sind von Werth, da die größern Sammlungen von Schilter, Müller, v. d. Hagen und Büsching, Docen, Gebr. Grimm, v. Laßberg, Graff, Maßmann, Hoffmann, nicht leicht jedem zur Hand seyn möchten: J. G. Kunisch Handbuch der deutschen Sprache und Literatur, 3 Bde. Leipzig 1822. Fr. Budde Chrestomathie zur Geschichte der deutschen Sprache und Poesie, 2 Bde. Münster 1829. *A. Ziemann Altdeutsches Lesebuch. Quedlinburg 1833. *K. Lachmann Auswahl aus den Dichtern des 13ten Jahrh. Berlin 1820. Dilschneider Die deutsche Sprache in Proben aus allen Jahrhunderten. Cöln 1826. *W. Müller Bibliothek deutscher Dichter des 17ten Jahrh., fortges. von F. Förster, bis jetzt 12 Bde. Leipzig 1822. ff.

Neuntes Capitel.

Von dem

Unterricht in der Religion und Moral.

126.

Verhältniß religiöser Erziehung und religiösen Unterrichts.

Erziehung zur Religion und Sittlichkeit ist allerdings etwas von dem Unterricht in der Religion und Moral Verschiedenes aber keinesweges zu Trennendes. Wenn sich die Erziehung vorzüglich die Erweckung und Belebung frommer und sittlicher Gefühle und Gesinnungen zum Ziel setzt: so will der Unterricht den Verstand mit den höchsten Gegenständen aller Erkenntniß beschäftigen, und den Menschen zur klaren Einsicht seiner Bestimmung und seiner Pflichten bringen. Soll das Erste nicht bloß dunkles Gefühl erzeugen, so muß der Begriff die Empfindung leiten; soll der Verstand an dem Uebersinnlichen Interesse finden, so muß das Herz dafür erwärmt, und das Bedürfniß, sich in einem Verhältniß zu dem Unsichtbaren zu denken, in das Innerste der Seele aufgenommen seyn. Wenn man bloß von der Allgemeinheit dieses Bedürfnisses ausgeht und sich erinnert, daß auf allen Stufen menschlicher Cultur religiöse Vorstellungen und religiöse Bestrebungen gefunden werden: so scheint die Aufgabe, Religion in dem jugendlichen Gemüth zu begründen, und Theilnahme an diesem Unterricht zu erwecken, nicht schwer. Aber wenn man die individuelle Lage der Meisten, die Hindernisse von Außen, die eigenthümliche Art, wie etwas von allem Irdischen und Sinnlichen so ganz Verschiedenes, behandelt und gepflegt seyn will, in Anschlag bringt und erwägt, wie Alles in der gemeinen Wirklichkeit unsers gewöhnlichen Lebens ganz anders, als in der bloßen Idee ist: so findet man

zu keinem Gegenstande die Schwierigkeiten so groß und in einzelnen Fällen fast unüberwindlich.

Anmerk. Es ist überflüssig hier zu wiederholen, was im ersten Theil an mehreren Orten über die erste Erweckung und Bildung des moralischen und religiösen Gefühls und Sinnes, das Verhältniß der Religiosität zur Moralität und die religiöse Erziehung überhaupt gesagt ist. Ich wünsche aber, daß es, ehe man weiter liest, hier genau verglichen werde; namentlich Th. 1. §. 72 — 79., 116 — 118. und Beyl. VII. S. 523. ff.

Die in neueren Zeiten geäußerten, besonders von Schriftstellern, die überall das Paradoxe lieben, nachgesprochenen Behauptungen: „Religion lasse sich nicht lehren“, „alle gelernte Religion sey ein leerer Wortkram“, „nicht lehren, darstellen solle man sie im Leben“, können den Verständigen nicht irre machen. Denn es geht allerdings auch durch den Verstand der Weg zum Herzen, und gerade die, welche am meisten für Religiosität in der Welt gewirkt haben, haben Religion gelehrt, und gewollt, daß sie gelehrt und den Menschen dadurch geholfen würde, daß sie zur Erkenntniß der Wahrheit kämen. Frommer Sinn ist etwas Vortreffliches. Aber ohne Licht kann er zum gröbsten Aberglauben und zum schrecklichsten Fanatismus werden.

Die großen Schwierigkeiten der Sache scheinen Viele unserer neuen Pädagogiker nicht genug zu beachten, dagegen die Erfahrungen, die sie an einzelnen, vielleicht in sehr religiöser Umgebung aufgewachsenen Kindern gemacht haben, zu schnell auf Alle überzutragen. So hat man z. B. gesagt, der Religionsunterricht gehöre nicht in die Schulen, „weil da so selten das Heiligste als recht heilig betrachtet und zu sehr mit den übrigen Lehrgegenständen in eine Reihe gestellt werde“. Gewiß ist dieß Letztere oft nur zu wahr. Aber wie ist's denn möglich, den Schulunterricht auf andere Art

zu ersetzen? Oder ist der gewöhnliche Unterricht im Christ-thum, wie ihn die Eltern von den Hauslehrern verla- und diese ihn ertheilen, ja selbst der kalte und geistlose Un-terricht so vieler Prediger, besser als der öffentliche?

Es ist nicht schwer, solche Ideale des Vereins der relig-sen Erziehung und der Verstandesbildung in Schriften a-zustellen, wie z. B. Schwarz in seiner Erziehungsle- und Richter in der Levana; wenn nur nicht die Beding-gen, unter welchen das Alles möglich ist, so selten erfü- würden. Indeß muß auch die Schwierigkeit nicht abschreck- nach dem zu streben, was, wie die Dinge liegen, wenig-stens das Beste ist; und man muß nicht vergessen, daß der Vorzeit, von der man jetzt so oft als von einer wei- frömmeren redet, die Religion doch auch in den Sch-len, und wahrlich oft schlecht genug, gelehrt Schwarz selbst nennt die Lehrart der Pietisten die deste. Weit entfernt ihre Fehler in Schutz zu neh- weiß ich doch kaum, welche auf praktische Religiosität unzähligen Menschen mehr gewirkt hätte.

127.

Zulässigkeit des Religionsunterrichts für das frühere Alter.

Die Ungeübtheit des kindlichen Verstandes, sich zu ü- sinnlichen Gegenständen zu erheben, kann kein Grund s- den Religionsunterricht diesem Alter zu entziehen. U- Vorstellungen von Gott und dem Verhältniß zu ihm, k- nie ganz vom Sinnlichen getrennt werden, und für die m-sten Menschen geht das Wohlthätigste in ihnen verloren, w- sie vertieft in der bloßen Speculation, sich zu weit von d- kindlichen Glauben entfernen. Selbst die größten L-rer der Religion haben das Bedürfniß gefühlt, die erh-sten Begriffe von Gott an Irdisches anzuschließen und d- die Analogie menschlicher Verhältnisse, z. B. des Vaters z- den Kindern, des Regenten zu den Unterthanen, der Erz-

zu näher zu bringen. Wie nun die Vorstellung selbst von den Verhältnissen anders bey dem Kinde, anders in den Jahren der Reife ist; so wird auch in ihrer Uebertragung auf das Höchste ein Fortschritt von dem Unvollkommnen zu dem Vollkommneren statt finden. Aber daß der Mensch sehr früh mit ihnen vertraut werde, ist von der höchsten Wichtigkeit, da sie zu seinem Wesen gehören, und erst spät mitgetheilt, zu wenig in sein ganzes Denken und Seyn verwebt werden.

128.

Gegenstand und Schwierigkeit der Methodik des Religionsunterrichts.

Die Methodik des religiösen und moralischen Unterrichts hat theils auf die Gegenstände, theils auf die Mittheilungsart desselben, theils auf die besondere Beschaffenheit der einzelnen Lehrlinge Rücksicht zu nehmen. In den Zeiten, wo eine ungleich größere Uebereinstimmung der Vorstellungen über die Lehren der Religion statt fand, und sie bey Vielen selbst mehr Sache des Glaubens als des Untersuchens war, vereinigte man sich, wenigstens über den Lehrstoff sehr leicht, und kaum schien es auch in Absicht der Lehrart nöthig zu seyn, auf die Verschiedenheit der Lehrlinge Rücksicht zu nehmen, weil man gerade hier bey Allen ein ziemlich gleiches Bedürfniß voraussetzte. Es gab zwar außer den zu symbolischen Ansehen erhobenen Katechismen, noch andere Lehrbücher; aber sie waren sich, dem Inhalt nach, beynahe so ähnlich, wie Sprachlehren und andere Lehrbücher positiver Wissenschaften. Dieß hat sich aber so sehr geändert, daß vielleicht auf keinem Gebiet des Unterrichts so verschiedene, zum Theil so weit von einander abweichende Wege eingeschlagen werden, als gerade hier; und es ist keine leichte Aufgabe für die Methodik, wo so viel von der subjectiven Ueberzeugung des Lehrenden abhängt, den besten vorzuzeichnen. Jeder kann im Grunde doch nur von der Ansicht der Sache ausgehen, welche ihm selbst als die richtigste erscheint.

Anmerk. 1) So lange über den wesentlichen Inhal[t] der Religion, und namentlich der christlichen, weni[g]stens unter denen, welche zu einer der herrschenden Kirchen[-]parteyen gehörten, kein offener Streit war: so war au[ch] durch den Lehrbegriff der Kirche das Lehrmateri[al] für den Jugendunterricht genau bestimmt, und für die w[eit] weitem größere Zahl derer, die unterrichtet wurden, ga[b] es sogar ein symbolisches Buch — den Katechismu[s] — wovon man ausging. Dieß hatte auf die Einhei[t] des Glaubens und der religiösen Vorstellungen ein[en] sichtbaren Einfluß, und sofern diese, sobald sie vom Prak[ti]schen nicht getrennt wird, wenigstens mehr werth ist, a[ls] ein unbeständiges Schwanken und Zweifeln, ohne sich [der] Gründe dazu bewußt zu seyn, so war dieser Einfluß w[ohl]thätig. Nur ward unter den Händen unzähliger Le[hrer] das Halten an jenen symbolischen Lehrbegriff, zu einem [For]mularglauben, einem leeren Gedächtnißwerk, und erzeug[te] eine unduldsame Rechtgläubigkeit. Das allgemeine Str[e]ben nach Denkfreyheit, welches das vorige Jahrhundert [zu] so vielem Besseren geführt, aber bey dem naheliegenden [und] unvermeidlichem Mißbrauch, auch so viel politisches [und] moralisches Unheil über das Zeitalter gebracht hat, ände[rte] auch hierin Manches zum Vortheil, Manches zum Na[ch]theil dieses Unterrichts ab. Theils ward natürliche [und] geoffenbarte Religion schärfer von einander ge[trennt] und fast entgegen gesetzt; theils das Positive des [Chri]stenthums mehr ein Gegenstand des Zweifels; theils [nahm] die Erklärung der biblischen Urkunden eine [ganz] neue Richtung, und man unterschied in ihnen das [Locale] und Temporelle von dem Allgemeinen. Wie dieß der [wis]senschaftlichen Dogmatik eine andere Gestalt gab, [so] hatte es auch auf ihre populäre Anwendung den [größten] Einfluß, und an die Stelle des Positiven in der Unter[wei]sung der Jugend, trat ein Geist des Raisonnements, [ja] sogar der Zweifelsucht, so daß viele Schüler so wenig [...]

ihre Lehrer selbst wußten, was sie eigentlich für die Haupt- lehren der Religion halten sollten.

2) Man würde gleichwohl einseitig urtheilen, wenn man nur die tadelhafte Umgestaltung der Theologie ins Auge fassen und übersehen wollte, um wie Vieles zweckmäßiger, verständlicher, und schon dadurch wohlthätiger, der Religionsunterricht unter den Händen weiser und frommer Lehrer in solchen Schulen geworden ist, wo er vormals nichts als ein elendes Gedächtnißwerk ohne Sinn und Geist war. Sind die Ansichten, und selbst die Ueberzeugungen von dem Wesentlichen und Außerwesentlichen in der Religion dadurch mannichfaltiger geworden: so liegt dieß in der Natur jeder Uebung des Verstandes an den übersinnlichen Gegenständen; und es kommt nur darauf an, daß man sich über gewisse Hauptprincipien vereinige, das, was für Anfänger und Ungelehrtere gehört, von dem, was eine höhere Aufgabe ist, unterscheide, und auch hier eine richtige Anwendung von dem Unterschiede einer exoterischen und esoterischen Lehrart mache, worin uns die weisesten Männer des Alterthums mit ihren Beyspielen vorangegangen sind.

129.

Allgemeine Principien.

Sobald man als anerkannt voraussetzen darf, daß der [illegible] Zweck dieses Unterrichts ist, die Jugend nicht nur [illegible]haupt zum Glauben an die Lehren der Religion [illegible] zur Erkenntniß und Liebe ihrer Vorschriften und [illegible]herungen zu führen; sondern ihr auch namentlich die [illegible]gion, welche sie als ein väterliches Erbgut empfangen, [illegible] zu der sie durch eine heilige Weihe verpflichtet ist, theuer [illegible] ehrwürdig zu machen: so bleibt es auch unstreitig der [illegible] natürlichste Weg, denselben Gang zu wählen, der durch [illegible] heilige Urkunde (wenn sie gleich anfänglich gewiß zu [illegible]sem Zweck nicht geschrieben ist) eine allgemeine Autorität [illegible]kommen, und sich wenigstens an Unzähligen durch die Wir-

kung bewährt hat. Das Eigenthümliche dieses biblischen Ganges ist, daß er 1) vom Anfang bis zu Ende am Faden der Geschichte fortschreitet; 2) daß das, was die Natur und Vernunft den Menschen über Gott und seine sittlichen Verhältnisse lehrt, nie scharf von dem getrennt wird, was als eine unmittelbare Offenbarung erscheint; 3) daß das Religiöse und Moralische in der innigsten Verbindung vorgetragen wird, und sich gegenseitig erläutert und unterstützt; daß 4) weder das Eine noch das Andere in einer wissenschaftlichen Form und als Gegenstand einer abstracten Speculation, sondern nach einer populären Lehrart und in einer so verschiedenartigen Einkleidung mitgetheilt wird, daß diese nicht nur eine große Verschiedenheit der Vorstellungen gestattet, sondern sie selbst veranlaßt; daß endlich 5) in der heil. Schrift selbst das Wesentliche vom Außerwesentlichen und die Hauptideen von Zeit- und Ortideen unterschieden werden. Soll nun die erste Tendenz alles christlichen Religionsunterrichts seyn, Achtung gegen die heilige Urkunde zu erwecken, und von ihr als einer bestehenden, von dem Glauben der Vorzeit anerkannten Autorität auszugehen, die zweyte aber, über den Sinn und Geist derselben vernünftig denken zu lehren; so muß auch die Lehrart an das Symbol, worüber sich vorläufig die Kirche eben so, wie die bürgerliche Gesellschaft über die Staatsverfassung vereinigt hat, anschließen, und ihm analog seyn. Man muß folglich in ihr dieselben Principien wiederfinden. Dabey macht es jedoch die große Verschiedenheit der Lehrlinge, nach Alter, Fähigkeit und anderweitiger Ausbildung und Bestimmung nothwendig, verschiedene Stufen oder Cursus des Unterrichts zu sondern und reiflich zu prüfen, bis zu welcher die Einzelnen geführt werden können.

Anmerk. Die Entwickelung dieser Principien ist der Inhalt der Theorie und Methodik in der populären und praktischen Theologie, wie sie in unsern Zeiten auf festere Grundsätze zurückgebracht ist. Ich darf mich dabey auf die Aus-

Ausführung derselben in meiner populären und praktischen Theologie, 6te Ausg., Halle 1823., und die damit zusammenhängenden Briefe an christl. Religionslehrer beziehen.

130.

Erste Stufe des Religionsunterrichts.

Für die erste Stufe des Unterrichts eignet sich nichts so sehr, als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Schriften liefern hiezu einen reichen, und sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff, womit jedoch auch andere für die Jugend ausgewählte Erzählungen und Parabeln zu verbinden sind. Jede Hauptlehre und Pflicht kann daran als eine unbezweifelte Thatsache, oder als ein unbedingten Gehorsam forderndes Gesetz, dargestellt werden. Denn das Kindesalter bedarf der Autorität, und jeder zu frühe Versuch, tiefere Untersuchungen zu veranlassen, oder weitläufige Beweise für das zu führen, wogegen sich in der kindlichen Seele noch kein Zweifel regt, ist vergeblich oder schädlich. Die Geschichte selbst werde genommen, wie sie vorliegt, ohne sich in weitläufige Erörterungen des Schwierigen, oder in Erklärung des Wunderbaren einzulassen, weil der Zweck hier bloß praktisch ist, und die Art und Weise, wie etwas geschah, darauf keinen Einfluß hat, auch die philosophische Unterscheidung dessen, was Natürlich und Außernatürlich ist, nicht für das Kindesalter gehört, in welchem überhaupt das Wunderbare nicht einmal befremdet. Neben der Geschichte gebe man dem Gedächtniß eine Reihe kernhafter Sätze (Sprüche) aus der heiligen Schrift, welche die unverlierbare Grundlage der Religion und Sittlichkeit für das ganze Leben ausmachen müssen, und wovon zu wünschen wäre, daß man sich darüber, so wie vormals über den Katechismus vereinigen möchte, damit sich Menschen aus allen Ständen, wenigstens in diesen Fundamentalbegriffen und Grundsätzen, überall zu begegnen sicher wären.

kung bewährt hat. Das Eigenthümliche dieses biblischen Ganges ist, daß er 1) vom Anfang bis zu Ende am Faden der Geschichte fortschreitet; 2) daß das, was die Natur und Vernunft den Menschen über Gott und seine sittlichen Verhältnisse lehrt, nie scharf von dem getrennt wird, was als eine unmittelbare Offenbarung erscheint; 3) daß das Religiöse und Moralische in der innigsten Verbindung vorgetragen wird, und sich gegenseitig erläutert und unterstützt; daß 4) weder das Eine noch das Andere in einer wissenschaftlichen Form und als Gegenstand einer abstracten Speculation, sondern nach einer populären Lehrart und in einer so verschiedenartigen Einkleidung mitgetheilt wird, daß diese nicht nur eine große Verschiedenheit der Vorstellungen gestattet, sondern sie selbst veranlaßt; daß endlich 5) in der heil. Schrift selbst das Wesentliche vom Außerwesentlichen und die Hauptideen von Zeit- und Ortideen unterschieden werden. Soll nun die erste Tendenz alles christlichen Religionsunterrichts seyn, Achtung gegen die heilige Urkunde zu erwecken, und von ihr als einer bestehenden, von dem Glauben der Vorzeit anerkannten Autorität auszugehen, die zweyte aber, über den Sinn und Geist derselben vernünftig denken zu lehren; so muß auch die Lehrart an das Symbol, worüber sich vorläufig die Kirche eben so, wie die bürgerliche Gesellschaft über die Staatsverfassung vereinigt hat, anschließen, und ihm analog seyn. Man muß folglich in ihr dieselben Principien wiederfinden. Dabey macht es jedoch die große Verschiedenheit der Lehrlinge, nach Alter, Fähigkeit und anderweitiger Ausbildung und Bestimmung nothwendig, verschiedene Stufen oder Cursus des Unterrichts zu sondern und reiflich zu prüfen, bis zu welcher die Einzelnen geführt werden können.

Anmerk. Die Entwickelung dieser Principien ist der Inhalt der Theorie und Methodik in der populären und praktischen Theologie, wie sie in unsern Zeiten auf festere Grundsätze zurückgebracht ist. Ich darf mich dabey auf die Aus-

Ausführung derselben in meiner populären und praktischen Theologie, 6te Ausg., Halle 1823., und die damit zusammenhängenden Briefe an christl. Religionslehrer beziehen.

130.

Erste Stufe des Religionsunterrichts.

Für die erste Stufe des Unterrichts eignet sich nichts so sehr, als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Schriften liefern hiezu einen reichen, und sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff, womit jedoch auch andere für die Jugend ausgewählte Erzählungen und Parabeln zu verbinden sind. Jede Hauptlehre und Pflicht kann daran als eine unbezweifelte Thatsache, oder als ein unbedingten Gehorsam forderndes Gesetz, dargestellt werden. Denn das Kindesalter bedarf der Autorität, und jeder zu frühe Versuch, tiefere Untersuchungen zu veranlassen, oder weitläufige Beweise für das zu führen, wogegen sich in der kindlichen Seele noch kein Zweifel regt, ist vergeblich oder schädlich. Die Geschichte selbst werde genommen, wie sie vorliegt, ohne sich in weitläufige Erörterungen des Schwierigen, oder in Erklärung des Wunderbaren einzulassen, weil der Zweck hier bloß praktisch ist, und die Art und Weise, wie etwas geschah, darauf keinen Einfluß hat, auch die philosophische Unterscheidung dessen, was Natürlich und Außernatürlich ist, nicht für das Kindesalter gehört, in welchem überhaupt das Wunderbare nicht einmal befremdet. Neben der Geschichte gebe man dem Gedächtniß eine Reihe kernhafter Sätze (Sprüche) aus der heiligen Schrift, welche die unverlierbare Grundlage der Religion und Sittlichkeit für das ganze Leben ausmachen müssen, und wovon zu wünschen wäre, daß man sich darüber, so wie vormals über den Katechismus vereinigen möchte, damit sich Menschen aus allen Ständen, wenigstens in diesen Fundamentalbegriffen und Grundsätzen, überall zu begegnen sicher wären.

Anmerk. 1) Man hat schon in früheren Zeiten eingesehen, daß, wenn man auch voraussetzen könnte, daß jedes Kind eine Bibel hätte, es doch nöthig seyn würde, für den Jugendunterricht eine Auswahl unter den biblischen Historien zu treffen, wiewohl man sich wundern muß, daß von J. Hübner unzähligemal gedruckten auserlesenen bibl. Historien an, die richtige Idee von so vielen Nachfolgern so schlecht ausgeführt ist. Doch behielten die Meisten ziemlich genau den biblischen Ton bey. In neueren Zeiten war man in der Auswahl glücklicher; aber desto weniger im Ton. Es verschwand alles Alterthümliche, aber eben dadurch das Kindliche, das die moderne Einkleidung schlecht ersetzte. Auch mischte man zu viele auf Hypothesen beruhende Erklärungen ein, und verwirrte dadurch, ohne die Schwierigkeiten zu lösen.

Mehr oder minder trifft dieser Vorwurf die bekannten bibl. Erzählungen von der ascetischen Gesellschaft zu Zürich, desgl. von Ewald (mit schönen Kupfern), Henke, Lange, Schmiedgen, Wilmsen, Löhr, Morgenbesser, Melos, Jäger, wiewohl sie von andern Seiten recht brauchbare Vorarbeiten für den Lehrer sind. Die bibl. Historien nach Hübner, besonders aber von Rauschenbusch, 19te Aufl., Schwelm 1830., zeichnen sich weit mehr durch Einfachheit u. Herzlichkeit aus. Der Lehrer wird in des Verfassers Handbuch zum Gebrauch der bibl. Histor., 3 Theile, 2te Aufl., Schwelm 1826—28., eine vortreffliche Anleitung finden. Die von mir mit einer Vorrede begleiteten Geschichten u. Lehren der heil. Schrift, von F. Kohlrausch, 16te Ausg., Halle 1834., nebst einer Anleitung des Verf. für Volksschullehrer, zum richtigen Gebrauch der vorigen Schrift, 3te Ausg., Ebend. 1820., wird bereits in vielen Schulen mit Nutzen gebraucht, so wie nicht minder (C. Schmidt) Bibl. Gesch. für Kinder zum planmäßigen Unterricht für die Schulen Bayerns, 3 Theile, Landshut 1820, und Grimm Gesch. aus der heiligen Schrift für Knaben und Mädchen. Mit (recht artigen) Holzschnitten, 2 Bände. Neue wohlfeile Aufl. Coblenz 1828. S. auch Religionsunterricht der Bibelgesch., herausg. von Ewald, Th. 1. u. 2. Stuttg. 1817. Hebel Bibl. Gesch. für die Jugend, 2 Bdchen. Stuttg. 1824.

Küster Zweymal zwey und funfzig auserlesene bibl. Erzählungen des A. u. N. Test. nach Hübner, 8te Aufl. Berlin 1831. Elementarunterricht in der bibl. Gesch. Ein Hülfsbuch für Landschullehrer, die nach Küsters bibl. Erzählungen unterrichten, 2 Bde. Gumbinnen 1827.

2) So reicher Stoff auch in den bibl. Geschichten liegt, so ist doch die Zeit und der Culturzustand, besonders in den älteren, zu verschieden von dem unsrigen, als daß sie alle andere entbehrlich machten. Daher sind daneben gute Sammlungen entweder wahrer oder auch erdichteter Geschichten für Kinder, wenn ein recht reiner religiös-moralischer Geist in ihnen herrscht, und sie von richtigen Principien ausgehen, nicht ohne Verdienst, und gehören zu den besten Elementarbüchern für den öffentlichen und Privatunterricht.

Eine Sammlung, die allen Wünschen entspräche, dürfte, selbst bey der grossen Menge von Versuchen, schwer zu nennen seyn. Die große Verschiedenheit des Bedürfnisses der an Fähigkeit so ungleichen Lehrlinge erschwerte die Ausführung. Für die, welche ihre Lage und frühere Erziehung schon eines höheren Unterrichts und einer gebildeten Sprache empfänglich macht, ist verhältnißmäßig am meisten gesorgt. Für den Lehrer, der auszuwählen, zu verarbeiten, auch die Einkleidung, wo es nöthig ist, zu verändern weiß, werden Schriften wie folgende immer brauchbar seyn: Salzmann Moral. Elementarwerk, 2 Theile. Leipzig 1819. Weland Sittenlehre durch Beyspiele, 4 Bde. Braunschweig 1796—1806. Schlezen Sittenlehre in Beyspielen, 4te verb. Ausg. Gießen 1824. Wagnitz Religionslehren in Beyspielen, 2 Bde. Halle 1799. 1800. Dessen Moral in Beyspielen für Jünglinge u. Mädchen. Halle 1810—20. Ewald Beyspiele des Guten, 3 Thle. 5te Aufl. Stuttg. 1821. Dörriens Exempelbuch zum Hannöv. Katechismus, 4 Hefte, neue wohlfeile Ausg. Hannover 1821. Vollbeding Aristan oder Schilderung menschl. Geistesgröße und Herzensgüte, ꝛc. Berlin 1823. Petiskus Menschenwerth in Beyspielen aus der Geschichte u. dem täglichen Leben. Berl. 1823. Gruber Tugendgallerie in moral. Charaktergemälden, ꝛc. Nürnb. 1825. Auch Liebeskind u. Herder Palmblätter, 4 Thle. N. A. Berlin 1831. Krummacher Parabeln, 3 Bde. 6te Aufl. Essen 1830. Dessen Festbüchlein und Christfest. Essen 1821. u. 1828. K. Pichler Gleichnisse. Tüb. 1810. Palmer u. Zimmermann.

Parabeln zur Nahrung für Geist und Herz der reifern Jugend und besonders zum Behuf des Religionsunterrichts gesammelt. Leipzig 1831. Der bekannten, zum Theil schon Th. 1. empfohlenen moral. Kinderschriften von Campe, Glatz, Löhr, Lossius, Chr. Schmidt rc., nicht zu gedenken.

3) Ein zusammenhängendes Lehrgebäude der Religion und Moral gehört nicht für das Kindesalter; desto mehr aber kurze Sentenzen, die gerade nicht nothwendig, aber doch am zweckmäßigsten aus der Bibel entlehnt werden, um durch sie die Jugend früh mit ihrem Geist und ihrer Sprache vertraut zu machen. Schon Cicero bemerkt: Gravissimae sunt ad beate vivendum breviter enunciatae sententiae. (d. Fin. 11, 6.) An sie mögen sich auch ausgesuchte Verse aus religiösen Gesängen anschließen, die, zumal wenn sie auch der Gesang selbst der Empfindung näher bringt, und die Melodie unvergeßlich macht, am geschicktesten sind, religiöse Gefühle zu wecken und selbst noch im höheren Alter zu erneuern. Von solchen Sprüchen und Versen gehe dann die Belehrung aus, sie entwickele theils durch Vortrag, theils durch Katechisation und sokratisches Gespräch den Wortverstand, den Sinn der Bilder, und was in jedem zur Lehre, Warnung, Trost, Ermunterung und Erhebung des Geistes und Herzens, über die vergängliche Sinnenwelt hinaus liegt. (S. Herder Briefe über das Studium der Theologie, 3ter Br.)

Für Lehrer, welche mit der h. Schrift so vertraut sind, wie Viele in der Vorzeit es durch die häufige Lectüre derselben in Schulen wurden, bedarf es kaum besonderer Spruchbücher. Doch können sie auch Jene an Manches erinnern, wenn sie gleich nur für Schriftunkundige Bedürfniß sind. Man empfiehlt aus der Menge: das Spruchbuch von Georgi, Lpz. 1804.; das bibl. Spruchbuch mit Worterklärungen, Leipzig 1805.; Ziegenbein Katechismus der christl. Lehre, 4te Aufl., Quedlinb. 1825; vorzüglich aber *Junker Bibl. Katechismus für Volksschulen 19te Aufl., Halle 1834., (worüber J. A. Nebe Fragen an Kinder, rc., 2 Thle., 2te verb. Aufl., Halle 1820—21., ein katechetischer Commentar sind). Möglichst vollständige Sammlung

aller Aussprüche der heil. Schrift, ꝛc. über die ganze Glaubens- u. Sittenlehre. Nürnberg 1826. Graßer Dreyhundert Denksprüche und goldene Lehren für Kinder u. Kinderfreunde, 3te Aufl. Breslau 1828. Christl. Religions- u. Gotteslehre in bibl. u. andern Denksprüchen. Straßb. 1828. Johannsen Kernsprüche der Bibel. Koppenhagen 1823. Rosenthal Katechismus der evangel. Kirche. In Geist weckenden Fragen mit Bibelsprüchen. Wittenberg 1827. Just Spruchbuch für die Schuljugend. Oder: die christl. Religionslehre in bibl. Sprüchen u. Liederversen, 6te Aufl. Leipzig 1826. Wohlfahrt Bibelsprüche als Grundlage des Christenthums. Meißen 1832. Auch Sammlungen anderer moral. Denksprüche, wie die von Hesse, Beutler, Engel, Dolz, Callisen und Ziegenbein, enthalten zweckmäßigen Stoff zum Auswendiglernen beym ersten Religionsunterricht.

131.

Zweyter Cursus des Religionsunterrichts.

Nach der Epoche des Kindesalters, wird sich der historische Stoff nicht nur erweitern und Manches, was für die erste Periode nicht passend war, hier aufgenommen werden, sondern auch der theoretische Unterricht über die Lehren und Pflichten der Religion mehr inneren Zusammenhang erhalten, und die Form eines wohlgeordneten, wenn gleich ganz populären Lehrbegriffs annehmen dürfen. Von jetzt an ist es jedoch nicht gleichgültig, 1) ob man diesen Cursus als den letzten zu betrachten hat, wie dieß von der größten Schülerzahl in Land- und Bürgerschulen gilt, oder ob ihm noch mehrere folgen werden; 2) ob die Schüler zu der unteren oder zu der gebildeteren Classe gehören, vielleicht selbst schon zu einer wissenschaftlicheren Bildung übergegangen sind. In den ersten Fällen würde ein einfacher Katechismus am brauchbarsten seyn, wenn er nur eine zweckmäßigere Einrichtung hätte als die, welche vormals symbolisches Ansehen erhalten haben. Man müßte ihn, wenigstens dem größten Theil nach, selbst dem Gedächtniß anvertrauen, um für das ganze Leben die Grundideen zu bewahren, an welche sich neu hinzukommende leichter und

fester anreihen. Stehen aber die Schüler auf einer höheren Bildungsstufe, wie in den höheren Bürger-, Real- und Gelehrtenschulen: so darf auch das Lehrbuch, ohne deßhalb eine rein-wissenschaftliche Religionsphilosophie oder gar eine schulgerechte Dogmatik zu enthalten, mehr systematisch geordnet und Alles darin auf die Fähigkeit und das Bedürfniß einer freyen Verstandesbildung berechnet seyn. Auch muß auf die mancherley Standpuncte, aus welchen und in welchen den Schülern künftig die Religion erscheinen wird, Rücksicht genommen werden, wobey allerdings der Vortrag des Lehrers das Beste thun muß. In diesem zweyten Cursus sind auch mancherley historische Kenntnisse, die Geschichte und das Aeußere der Religion betreffend, und was darin aus dem Alterthum zu erläutern ist, beyzubringen, so wie eine planmäßige Lectüre der heiligen Schriften, mit Auswahl und Erklärung, beständig damit zu verbinden ist. (S. §. 133.)

Anmerk. 1) Luthers Katechismus war bekanntlich für sein Zeitalter eine große Wohlthat, und hat auch fortdauernd, unter den Händen verständiger und frommer Lehrer, sehr viel Gutes gewirkt. Denn solche Lehrer verstehen es, die Lücken auszufüllen, das Dunkle zu erklären, und Geist und Leben in den todten Buchstaben zu bringen. Da er in der lutherischen Kirche (so wie in der reformirten der Heidelbergische) ein symbol. Ansehen erhalten hatte, und zum allgemeinen Lehrbuch erhoben ward: so hat man darüber nicht nur viele Erläuterungen und eigentliche Commentare, zum Behuf ungeübter Schullehrer geschrieben, sondern es haben auch viele Lehrbücher für die Volksschulen den Gang der fünf Hauptstücke beybehalten. Daß gerade dieser Gang, diese Anordnung der Materien, diese Beschränkung der ganzen christl. Moral auf zehn mosaische Gebote Hauptmängel des Lutherischen Katechismus sind, die selbst durch so viel Praktisches und Herzliches in seinen Erklärungen nicht ersetzt werden, ist jedem Unbefangenen wohl einleuchtend; und so war das Gefühl des Bedürf-

nisses eines andern Lehrbuches, statt dieses in andern Zeiten, „für die einfältigen Pfarrer“ entworfenen, keine tadelhafte Neuerungssucht.

Ueber die Geschichte, die Ausgaben, Bearbeitungen, Erklärungen der symbolisch gewordnen Katechismen, sehe man die vollständige Literatur in D. G. Niemeyer und J. B. Wagnitz Bibliothek für Prediger, 2c., Th. 2. S. 292. ff., Th. 4. S. 314., so wie in den bekannten literärischen Werken von Fuhrmann und Winer. Unter den neuesten Bearbeitern des Lutherischen ist auch Herder, erläutert in Horns Handb, 3 Thle., Weimar 1815.; Gebhard 1817—19.; Dinter, besonders in den ohne seinen Namen erschienenen Unterredungen über die vier letzten Hauptst., 4 Bde., Neust. a. d. O. 1818—20., und F. A. Schröder in den ausführlichen Katechisationen über Luthers Katechismus, 5 Theile. Altona 1813. J. Frd. Wilh. Tischer Das Christenthum in den Hauptstücken unserer Kirche 2c. Leipzig 1831. K. Frd. Hoffmann Materialien zu einer ausführlichen u. vollständigen Erklärung des Katechismus der christl. Kirche. Bunzlau 1834.

2) Für die niederen Schulen oder Schulclassen, würden sich, wenn man sich nicht an den Katechismus halten muß, solche Lehrbücher am besten eignen, die von einer zusammenhängenden Erzählung der biblischen Geschichte ausgehen, dann den Stifter der christlichen Religion in seinem Leben und Wirken darstellen, und in einer natürlichen Ordnung sowohl das, was er von Gott, seinem Willen und seinen Absichten mit den Menschen gelehrt, als was er von den Menschen gefordert, und wodurch man sein echter Schüler und Nachahmer werde, entwickeln, dieß Alles aber durch die deutlichsten und kräftigsten Schriftstellen belegen. Am wenigsten sollte in Lehrbüchern für diese Classe von der Trennung der Religions- und Sittenlehre, und von dem Unterschiede der natürlichen und geoffenbarten Religion die Rede seyn, oder durch jene auf diese vorbereitet werden. Das Positive ist für den menschlichen Verstand in seiner ersten Ausbildung weit mehr Bedürfniß, als in einer spätern Periode.

3) Können gleich die Lehrbücher für die Mittelclasse etwas weiter gehen, so sollte doch Alles von ihrem Plan und Ton

entfernt bleiben, worin man den Geist einer abgeschlossenen theologischen oder philosophischen Schule vernimmt. Hierin wurde, als die Kantische Philosophie an der Tagesordnung war, in mehreren Lehrbüchern, z. B. von Ohlshausen, Ribbeck, Mellin und vielen andern, gefehlt. Auch bleibe in ihnen alles Polemische gegen den kirchlichen Lehrbegriff weg, der Achtung und Schonung verdient, und über welchen wenigstens die Untersuchungen nicht in den populären Unterricht gehören. Man kann Manches unberührt lassen, eben dadurch als das minder Wichtige behandeln, ohne es direct zu bestreiten. Die zur Schau getragene Abweichung von jenem Lehrbegriff, die Herabsetzung dessen, was noch Vielen heilig ist, wenn sie auch irren sollten, macht, daß man manche neue Lehrbücher schon darum durchaus nicht empfehlen kann.

Auch unter denen, welche diese Fehler vermeiden, ist die Auswahl nicht leicht, und es thut der Lehrer wenigstens wohl, mehrere, mit Rücksicht auf das Bedürfniß seiner Schüler oder Schülerinnen, noch ehe er sich für eins bestimmt, vergleichend durchzulesen. Solche Lehrbücher verfaßten Rosenmüller, Seiler, Ammon, Haustein, Zerrenner, Streithorst, Pilger, Löser, Droysen, Dietrich, Dinter, Stephani, Geßner, Horst, Campe, Wagnitz, Ziegenbein, Spieker, Pfeifer, Richter, Bruns, Dräseke, Fel. Herder, Hoffmann, Pflaum, Bolte, Cannabich, Hasenklever; und bloß moralische Lehrbücher Schlosser, Schollmeyer, Schütz, Salzmann, und viele andere. Sie haben von einer oder der anderen Seite mehr oder minder ihren Werth, und wenn einige davon dieser oder jener Partey mißfallen, so sollte wenigstens keine gegen das, was darin zweckmäßig ist, ungerecht seyn. Möchten doch die, welchen Alles, was bisher erschienen ist, zweckwidrig wohl gar irreligiös erscheint, endlich einmal etwas Vollkommnes liefern! Eine weitere, wiewohl oft zu unbestimmte Charakteristik giebt die Anmerk. 1. angeführte Bibliothek Th. 1. S. 313. ff., Th. 4. S. 314., womit neuere kritische Journale und Zeitschriften zu vergleichen sind. Eigene Prüfung durch den Gebrauch kann dadurch nicht überflüssig werden. Das Bedürfniß der Lehrlinge ist dabey stets zu berücksichtigen, so wie

auch ihr früherer Unterricht. Die Behandlung des Lehrbuchs bleibt die Hauptsache.

4) Die Religionsgeschichte, so weit sie für den zweyten Cursus gehört, kann als eine besondere Lection neben dem eigentlichen Religionsunterricht behandelt werden. Es findet sich dabey die beste Gelegenheit, auch über das zu belehren, was in den äußeren Gebräuchen des Gottesdienstes und unsrer kirchlichen Verfassung sonst dunkel bleiben möchte.

Hülfsmittel dazu sind: Dolz Grundriß einer allgem. Religionsgeschichte für Schulen, 2te Aufl. Leipzig 1826. *Ziegenbein Umriß der jüdischen und christl. Religionsgeschichte. Quedlinb. 1819. Dinter Religionsgeschichte für Volksschulen und ihre Lehrer. Neust. a. d. O. 1823. Küster Kurzgef. Geschichte der christl. Kirche. Berlin 1821. Busch Kurzgefaßte Geschichte der christl. Kirche. Hannover 1823. Schirlitz Geschichte der Hauptbegebenheiten der christl. Kirche, für gebildete Schullehrer. Leipzig 1823. Leo Geschichte der christl. Religion u. Kirche. Für den Unterricht in höhern Bürgerschulen, 2 Thle. Leipzig 1831. 32. Morgenbesser Geschichte der christl. Kirche, 2 Thle. Bresl. 1824. Hempel Christl. Kirchengeschichte, 2 Bde. Leipz. 1830. Franke Uebersicht der Religionsgeschichte für Schulen. Hamburg 1830. Röhr Kurze Geschichte der Reformation für Schule und Haus, 2te Aufl. Weimar 1833.

132.

Dritter oder höherer Cursus des religiösen und moralischen Unterrichts.

Die Bildung des Geistes durch religiöse und moralische Begriffe, soll billig mit der übrigen Geistesbildung gleichen Schritt halten. Da auch jenseits des Alters, in welchem der Unterricht für die Meisten mit ihrer Confirmation aufhört, noch Einzelne glücklich genug sind, einen fortgesetzten höheren Unterricht zu empfangen, so ist auch ihr sich erweiterndes Bedürfniß nicht zu übersehen. Mit den reiferen Jahren erwacht ohnehin mehr der Geist des Nachdenkens, des Prüfens, aber auch des Zweifelns. Er wird bey denen, welche man dem Studiren bestimmt, sogar bey allen andern Gegenständen des Lernens absichtlich aufgeregt. Weltumgang und

Lectüre erschüttern auch den ursprünglich noch so fest begründeten Glauben. Selbst das weibliche Geschlecht kann vor dieser Gefahr nicht gesichert werden. Daher ist es nothwendig, dem Religionsunterricht für Herangewachsene, besonders in Gelehrtenschulen, eine mehr wissenschaftliche Gestalt zu geben, die Begriffe von den Lehren und Pflichten schärfer zu bestimmen und zu zergliedern, den Zusammenhang und die Harmonie ihrer Lehren mit den ewigen Vernunftwahrheiten in ein helleres Licht zu setzen; das eigene Prüfen dessen, was bisher mehr auf Glauben angenommen ward, zu veranlassen; auf Zweifel und Spöttereyen wenigstens einige Rücksicht zu nehmen; von der Bestimmung, dem Inhalt und der Lehrart der heiligen Schriften deutliche Begriffe zu erwecken; das, was jeder Gebildete billig von der Geschichte der Religionen, und der christlichen insonderheit, wissen sollte, damit zu verbinden; übrigens auch hier beständig, neben der helleren und vollkommneren Erkenntniß der Religion, die Achtung und Liebe zu ihr zu befördern. Bey dem moralischen Theil wird auch besondere Rücksicht auf die Lagen und Verhältnisse zu nehmen seyn, welchen die Lehrlinge wahrscheinlich bald entgegen gehen.

Anmerk. 1) Schuldogmatik und Polemik gehört, so wenig als strenge philosophische Ethik, in die Sphäre des Schulunterrichts; auch für die nicht, welche sich der Theologie zu widmen gedenken. Daher wurden in älteren Zeiten Hutter sche-, in neueren Seiler sche oder Morus sche Compendien, selbst für Primaner, sehr unglücklich gewählt, und auch hier dem akademischen Unterricht vorgegriffen. Aber eben so wenig konnten die für Mittelclassen bestimmten Lehrbücher, die durchgängig befriedigen, deren Geist in allen andern Lectionen vom Leichteren zum Schwereren geführt ward. Man bedurfte eines Lehrbuchs für den höheren Cursus, besonders in Gelehrtenschulen.

Da es an einem solchen zu fehlen schien, so habe ich die Lücke, jedoch lediglich für eigentlich Studirende (selbst nicht

für höhere Bürgerschulen oder für die Gebildeteren des weiblichen Geschlechts auszufüllen gesucht, in dem Lehrbuch für die oberen Religionsclassen in Gelehrtenschulen; welches das ganze Material des Unterrichts in vier Abschnitten abhandelt: I. Historisch-praktische Einleitung in die bibl. Schriften; II. Entwurf der Religionsgeschichte; III. Religionslehre; IV. Moral, 17te Ausg. Halle 1836. Eine Erläuterung dieses Lehrbuchs und eine Anleitung zum Gebrauch, nebst einer Abhandlung über die Methodik des Religionsunterrichts in oberen Classen, enthalten die daneben erschienenen Anmerkungen u. Zusätze, 5te Ausg., Halle 1835. Neben dieses Lehrbuch sind neuerdings zwey andere getreten, nämlich: Marheinicke Lehrbuch des christl. Glaubens und Lebens, Berlin 1823., und Bretschneider Lehrbuch der Religion u. Geschichte der christl. Kirche. Gotha 1824. Allein jenes ist nicht bloß ganz unpraktisch, sondern mißbraucht auch die Formen des kirchlich-symbolischen Lehrbegriffs zur Verbreitung eines dem Christenthum widerstrebenden idealistischen Pantheismus, und selbst dieses dürfte, obwohl es sich durch Klarheit und Reichthum auszeichnet, bey dem Religionsunterricht auf Gymnasien nicht als Compendium zu benutzen seyn, besonders weil es über die Grenzen eines Compendiums hinausgeht, viel Fremdartiges beybringt, und die philosophische von der christlichen Religionslehre trennt.

2) Eine ähnliche Rücksicht würden Prediger bey dem Unterricht der Confirmanden zu nehmen, und eben daher die in mehrerer Hinsicht so verderbliche Vereinigung der heterogensten Subjecte und der Geschlechter, durch Absonderung in Classen zu vermeiden haben. Darnach müßte sich auch die Wahl des Lehrbuchs richten. Das Weitere hierüber liegt außer dem Plane dieser Schrift. (S. mein Handbuch für christliche Religionslehrer, Th. 2. §. 105. ff.

133.

Gebrauch der Bibel bey dem Religionsunterricht.

Unsre heiligen Schriften sind, ihrem ganzen Umfange nach, so wenig ein Buch für Kinder, als für die am Verstande Unmündigen unter dem Volke. Dieß hat die Lehrweisheit der vorigen Zeiten auch immer anerkannt,

und es ist erst seit der Erfindung der Buchdruckerey weniger beachtet.[1]) Für Anfänger kann ihre Lesung sowohl des Geschichtlichen als des Theoretischen nur durch sorgfältige Auswahl zweckmäßig werden. Dieß wird mehr Achtung gegen die Bibel selbst begründen, als wenn sie zu früh als ein gemeines Lesebuch behandelt wird. Selbst für das reifere jugendliche Alter bleibt eine Auswahl aus dem so mannichfaltigen und heterogenen Inhalt auf jeden Fall nothwendig, sobald sie als Religionsbuch betrachtet, und nicht dem bloßen Lesen ihrer selbst unverstandenen Worte eine magische Kraft zugeschrieben werden soll. Können wegen der Kosten die besten Vorarbeiten hierzu nicht in die Hände der Schüler gebracht werden, so sollten sie wenigstens den Lehrern nicht fehlen, um ihnen die Wahl dessen, was zu lesen ist, zu erleichtern.[2]) Uebrigens halte man sich an die unübertroffene Lutherische Uebersetzung. Sie hat unsern Religionsdialekt geschaffen, hat kirchliches Ansehen, und bedarf nur leichter Nachhülfe.[3]) Der Lesung der Bibel, die regelmäßig den Religionsunterricht begleiten muß, stehe, jedoch nur wo es Bedürfniß ist, die Erklärung kurz und praktisch zur Seite. Aufwand von Gelehrsamkeit und aller Hypothesenkram, — die Sünde junger Lehrer, denen die Bibel nichts weiter als ein andrer classischer Autor ist! — schadet den praktischen Zwecken, und führt nur in ein Labyrinth von Ungewißheit und Zweifel. Wie weit übrigens die Belehrungen über das allmählige Entstehen, die erste und die folgende allgemeine Bestimmung dieser Bücher, ihren eigenthümlichen Geist, und die Absonderung des Zeitmäßigen darin von dem durchaus Anwendbaren gehen müsse, dieß kann allgemein nur nach der subjectiven Beschaffenheit der Schüler und dem Grade ihrer anderweitigen Ausbildung entschieden werden. Alles, was mehr gelehrte theologische Ansicht ist, muß wenigstens aus der Unterweisung der Ungelehrten gänzlich wegbleiben.[4])

Anmerk. 1) Die, welche nicht früh genug die ganze Bibel in die Hände der Kinder und des Volks bringen kön-

nen, und auf Lesung ohne Auswahl dringen, müssen wirklich unbekannt mit den so vernünftigen Grundsätzen der frommen Vorzeit unter Juden und Christen geblieben seyn, die gerade das Gegentheil wollten. Veit Dietrich gab schon 1541 Summarien über das Alte und N. Test. heraus, worin angezeigt wird, was dem jungen Volk und gemeinen Mann aus der Bibel zu wissen am nöthigsten und nützlich ist. — M. s. mehr in meinem Christlichen Religionslehrer, Samml. 2. S. 8. Selbst für die Brüdergemeinen, deren Achtung gegen die heil. Schrift niemand bezweifeln wird, lieferte Risler einen Auszug. Im Alterthum, vor der Erfindung der Buchdruckerey, war gar nicht an eine so allgemeine Verbreitung des Ganzen zu denken. Der Lehrer war Haushalter mit dem ihm anvertrauten Schatz des göttlichen Worts, und theilte davon mit, was jedesmal am meisten frommte, 1 Kor. 4, 1. Der Eifer der Bibelgesellschaften unserer Zeit, so löblich er ist, hätte dieß eben so wenig übersehen, als in Deutschland, bis zum Aberglauben, an jedem Worte, sogar jeder Wortform Luthers hängen sollen. Was unrichtig übersetzt ist, kann doch nicht Wort Gottes heißen; und was durchaus wegen der Unverständlichkeit nicht gefaßt werden kann, kann, wenn es auch gerade nichts schadet, doch auch nicht erleuchten und bessern, also nicht wahrhaft erbauen, wenn es auch noch so begeistert ausgesprochen würde. So dachte wenigstens der Apostel Paulus 1 Kor. 14, 2 — 11. 19. 20.

2) Man hat bekanntlich seit den letzten funfzig Jahren sehr viele Versuche gemacht, den wesentlichen und gemeinnützigen Inhalt der heil. Schrift von dem was außerwesentlich, ganz local, zum Theil auch ganz unverständlich ist, zu trennen. Der Name Auszug war hiebey nicht der bequemste, weil er Verdacht der Verstümmelung oder der Willkühr erregte. Auch haben die meisten dieser Auszüge schon den Fehler, daß sie zu theuer sind, oder zu weit von der kirchlichen Ueber-

setzung abweichen, oder Privatmeinungen in den biblischen Text mischen, der unangetastet bleiben und rein dargestellt werden sollte. Diese Fehler haben mehr und minder die Bibelauszüge von Basedow, Seiler, Schneider, Treuman, Cannabich, Scherer, Overberg. Am meisten empfehlen sich: die Kleine Schulbibel von Zerrenner, Halle 1809., Dessen Große Schulbibel, Halle 1805., Natorps Kleine Bibel, 2te verb. Aufl., Essen 1823., und *Seiler Geist und Kraft der Bibel für die Jugend, 2 Thle., Erlangen 1801., vergl. mit Dessen Schullehrerbibel; A. und N. Test. Engel Geist der Bibel für Schule und Haus, 7te Aufl. Plauen 1829. Ziegenbein die Kleine Bibel, 6te Aufl. Braunschweig 1801. Schulbibel, ein Auszug aus der h. Schrift, 3 Abth. Ansbach 1832 ff.

3) Der Lehrer mag die neuen Uebersetzungen der Bibel für sich benutzen. Mit der Jugend lese er die kirchliche, damit sie diese auch da, wo sie dunkel ist, verstehen und sich an den Religionsdialect gewöhnen lerne, der ihr sonst in Predigten, Liedern, 2c. ganz fremd bleibt. Noch am nächsten stehen dem Lutherischen Original die neue Uebersetzung der ganzen Bibel von Augusti und de Wette, und das N. Test. von den Benedictinern van Eß.

4) In den oberen Classen der Bürgerschulen und den unteren Gelehrtenschulen, wird der Lehrer, der an die Bibellectüre nur eine Auswahl des Besten und Wissenswürdigsten zu knüpfen wünscht, Wahl Histor. prakt. Einleitung in die bibl. Schriften, 2 Thle., Leipzig 1820., Tilgenkamp Einleit. in die bibl. Schriften 2c., 2te Aufl., Hamm 1828., Bachinger Anleitung zum Lesen der heil. Schrift für die reifere Jugend und das Volk. Mit zwey Karten und einem Plane. (Eine gekrönte Preisschrift.) Tübingen 1830. Kruse Bibelkunde. Ein Handbuch für Lehrer, Seminaristen u. Bibelleser 2c., Magdeb. 1834., und Krummacher Bibelkatechismus, d. i. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalte der heil. Schrift, 10te verb. Aufl.

Essen 1832. benutzen. Letzterer entspricht am meisten der Idee einer recht praktischen, d. h. moralisch-religiösen Einleitung in den Geist der Bibel.

Zur Erklärung der heil. Schrift, so weit sie mehr praktische als gelehrte Zwecke hat, dienen als brauchbare Hülfsmittel: der Bibelcommentar zum Handgebrauch für Prediger, Schullehrer rc., 7 Thle., Altenburg 1799. ff., für Landschullehrer, zur Erklärung der in der Bibel vorkommenden dunkeln Wörter, Döring Versuch eines bibl. Wörterbuchs rc., Dresden 1792., und das Handbuch zur Erklärung des N. Test. für Ungelehrte, 2 Bände. Leipzig 1791. *Dinter Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen, 3 Thle., Neust. 1817—22., und Dessen Schullehrer-Bibel. Neustadt 1824. Auch enthalten die Seilerschen Schriften über die Bibel viele brauchbare Materialien, besonders für ungeübtere Lehrer; — sie sollten nicht zu früh vergessen werden.

134.

Methodik der Lehrart.
Allgemeiner Ton derselben.

Der Unterricht in den Lehren und Pflichten der Religion, unterscheidet sich von ascetischen Uebungen der Andacht, welche fromme und sittliche Gefühle wecken oder wach erhalten sollen, dadurch, daß er zunächst die Bildung des Verstandes an diesen Gegenständen zum Zweck setzt. (§. 126.) Aber auch dieser letztere Zweck müßte billig nicht ganz von jenem getrennt seyn. Schon deßhalb ist es eine alte würdige Einrichtung, diese Lehrstunden mit einem religiösen Gesange, einem Gebet, oder einer kurzen Ansprache an das Gemüth der Lehrlinge anzufangen und zu beschließen, wobey nur, besonders in Schulen zu verhüten ist, daß wegen des immer Wiederkehrenden, nicht auch dieß in einen bloßen Mechanismus übergehe. Aber noch weit mehr wird der ganze Geist und Sinn des Lehrers wirken. Wenn der Schü-

ler wahrnimmt, daß jener gerade diese Lehrstunden mit einer besondern Wichtigkeit behandelt, daß ihm alles Heilige selbst heilig ist; daß er das Religiöse in dem einzelnen Menschen und in der Menschheit in allen Gestalten achtet und ehrt; daß seine Wehmuth oder seinen Unwillen nichts so stark aufregt, als wo kalte Gleichgültigkeit an die Stelle frommer Empfindung tritt, oder roher Muthwille sich an dem, was Andern ehrwürdig ist, vergreift: so wird dieß doch, wenn gleich die Verschiedenheit der Gemüthsarten den Einen religiöser Eindrücke weit empfänglicher als den Andern macht, nie ohne Wirkung bleiben; so wie im Gegentheil der frevelnde Leichtsinn oder die Kälte, mit welcher von Privat- und Schullehrern die Religion im Unterricht behandelt wird, alle die Folgen erklärlich macht, welche sich nur zu sichtbar in Familien und besonders in den Gelehrtenschulen offenbaren.

Anmerk. In allen Arten öffentlicher Schulen sollte billig jeder Tag mit einer Andachtsübung angefangen werden. In Erziehungsanstalten werden auf die Jugend unmittelbar berechnete Ansprachen mehr Wirkung thun, als gewöhnliche Predigten. In der Privaterziehung wird, so den Tag zu beginnen, auch eine schöne Gewöhnung seyn, wenn nur das Uebrige damit in Harmonie steht. Das bloße opus operatum schadet mehr als es nützt.

An Hülfsmitteln ist kein Mangel. Unsre besten Andachtsbücher und Gesangbücher, von denen mehrere, z. B. von Pilger, Evers, Wilmsen, Ziegenbein, Dolz, auch recht eigentlich für Schulen gesammelt sind, liefern dem Lehrer reichen Stoff. Meinem Schulgesangbuch, 11te Aufl., 1830., sind (auch einzeln zu habende) Ue[illegible]gen der Andacht und des Nachdenkens beygefügt. Recht brauchbar sind zu gleichem Zweck: Witschel Mor-[illegible]gen- u. Abendopfer, Sulzbach 1824., und Strack [illegible] oder Erhebung des Herzens zu Gott in einer Reihe von Gesängen und metrischen Gebeten, 3te Aufl., Frankf. a. M. 1822., und Vieles in den Stunden der Andacht rc., 8 Bde.

8te

8te Aufl. Aarau 1823. Schirlitz Morgengebete für die oberen Classen evangelischer Gymnasien. Gießen 1826. Köchl Morgen- und Abendgebete für gelehrte Schulen. Dresden 1831. Spieker Christl. Morgen- und Abendandachten. Berlin 1831. 1832. Kästner und Köhler Morgengebete zum Gebrauch in den oberen Classen evangelischer Gymnasien u. höherer Bürgerschulen. Leipzig 1833. Frische Gebete und Betrachtungen für höhere Bildungsanstalten. Grimma 1834. Matthias Worte des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung. Magdeb. 1834. Außerdem benutze der Lehrer, um sich an eine lichtvolle Behandlung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu gewöhnen, die besten Predigtbücher und Predigtsammlungen, nämlich die von Zollikofer, Reinhard, Tzschirner, Zimmermann, Schmalz, Ehrenberg, u. A.

135.

Specielle methodische Regeln.

Die Lehrart selbst betreffend, so wird es hier besonders darauf ankommen 1) im Elementarunterricht durch die faßlichsten und dem ungeübten Verstande angemessensten Belehrungen, zuvörderst für einen Vorrath von Begriffen zu sorgen, und theils durch Geschichte, theils durch kurze dem Gedächtniß eingeprägte Sentenzen, sich den Stoff zu bereiten, an den sich das Gespräch anknüpfen kann. Denn von abfragenden Katechisationen ausgehen, wo kein Material vorhanden ist, gehört zu den Verkehrtheiten einer mißverstandenen Sokratik. Ist aber 2) ein solches Material vorhanden, so hat der Lehrer durch alle folgende Stufen die positiven und directen Belehrungen immer fortzusetzen, also seine Schüler im eigentlichen Verstande zu unterrichten, von Gott und seinen Werken, seinen Veranstaltungen und Führungen des Menschengeschlechts, seine mannichfaltigen Offenbarungen vor Christus und durch ihn; desgleichen von der hohen Würde der menschlichen Na-

tur, ihren großen Anlagen und Kräften, den Hindernissen und den Beförderungsmitteln ihrer Ausbildung; von der Natur des Guten und Bösen, dessen Keime der Mensch in sich trägt, der Tugend und des Lasters in allen ihren mannichfaltigen Aeußerungen und Gestaltungen. Je reifer sie am Verstande sind, desto mehr kann er hierbey neben der Deutlichkeit auch auf Bestimmtheit der Begriffe hinwirken. Er muß es billig darauf anlegen, in jeder Lehrstunde wenigstens einen Hauptbegriff ganz klar, oder den Sinn und die Bedeutung einer Schriftstelle recht anschaulich zu machen. Da aber 3) ein immer fortgehender Vortrag die Jugend ermüdet, und das Nachdenken erschlafft, so sind solche directe Belehrungen beständig mit einem Gespräch zu verbinden, wobey theils die sokratische Erfindungs- und Entwicklungsmethode anzuwenden, theils das Vorgetragene in allerley katechetischen Formen zu wiederholen ist. Uebrigens giebt 4) auch der Religionsunterricht mannichfaltigen Anlaß zu Beschäftigungen des Privatfleißes; namentlich durch Wiederholungen des Geschichtlichen; durch Memoriren biblischer und anderer moralischer Sentenzen, besonders religiöser Lieder und Poesien. Es ist für Alle, besonders auch für die, welche in der Folge weniger von Religion hören und lesen werden, viel werth, einen Schatz davon früh in das Gedächtniß gesammelt zu haben. Von reiferen Jünglingen kann man auch schriftliche Wiederholungen des Vorgetragenen fordern, theils Aufsätze über verlangte Fragen, theils Lösungen von Einwürfen und Zweifeln, und Entwickelungen moralischer Begriffe.

Anmerk. Bey der Methodik des Religionsunterrichts gehen die Verfasser der früher schon genannten methodischen Werke allgemeineren Inhalts von verschiedenen prüfend zu vergleichenden Principien aus. Dasselbe gilt von den auf diesen Unterricht betreffenden Schriften, namentlich von Salzmann Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beyzubringen. Leipzig 1809. Schwarz Religiosität, was sie seyn soll, und was sie befördert. Gießen 1793. Ja-

hannsen Ueber die Grundsätze der Abfassung eines populären allgemeinen brauchbaren Lehrbuchs der christlichen Religion für die protestant. Jugend. Altona 1823. Müller Von dem christlichen Religionsunterricht, 3te Auflage. Winterthur 1827. Graser Der erste Kindesunterricht in der Religion, 3te Aufl. Hof 1828. Danz Der erste Kindesunterricht in der Religion, und die Principien des Unterrichts für's Leben, von Hrn. Dr. Graser im Kampf und Opposition mit dem positiven Christenthume, Sulzbach 1826., und ein nothwendiger Nachtrag dazu. Ebendaselbst. Thierbach Der Religionsunterricht in niedern und höheren Schulen. Sondershausen 1821. Harnisch Anweisung zum Unterricht im Christenthum. Halle 1828. Hübner Ueber die Methode beym Religionsunterrichte in Kirche und Schule. Breslau 1830. Bobertag Der Religionsunterricht auf Gymnasien. Berlin 1828. Gaß Ueber den Religionsunterricht in den oberen Classen der Gymnasien. Berl. 1828. Stern Erfahrungen, Grundsätze u. Grundzüge für biblisch-christlichen Religionsunterricht. Carlsruhe 1833. Lehmann Das Evangelium in Gymnasien. Leipzig 1835. Von den unzähligen Abhandlungen, die theils als Programme, theils als Aufsätze in Journalen erschienen sind, nenne ich nur die von Spilleke, in dessen gesammelten Schulschriften, Berlin 1825., die von meinem verstorbenen Vater in den Anmerkungen zu seinem Lehrbuch der Religion für obere Classen, 5te Aufl. Halle 1835., und die Schulschriften von Dumas, Berlin 1828., von Gerstmann, Rastenburg 1828., von Köhler. Liegnitz 1828.

136.

Lehrweisheit.

Die Vorstellungen von Religion überhaupt und von den einzelnen Lehren derselben, besonders sofern sie positive sind, werden immer verschieden bleiben. Dieß liegt in der Natur

alles Uebersinnlichen. Gleichwohl ist das Jugendalter nicht die Zeit, in welcher man durch eine Aufzählung ganz verschiedener Vorstellungsarten, den ungeübten Verstand irre machen und den Grund zur Zweifelsucht legen soll. Nur habe der Unterricht, unbemerkt von dem Schüler, die Tendenz, auf den Fall vorzubereiten, wo dieser mit der Menge widersprechend scheinender Begriffe und Meinungen bekannt und dadurch in seinem eignen Glauben wankend gemacht werden könnte. Der Lehrer suche nur vor allen die Grundwahrheiten aller Religion und Moral, das Daseyn Gottes, die Vorsehung, den ewigen Unterschied des Guten und des Bösen und die Hoffnung einer Fortdauer der Seele; dann aber in Absicht der christlichen Religion, die Göttlichkeit ihres Stifters, die Einsicht in die innere Vortrefflichkeit seiner Lehre und die Wohlthätigkeit ihrer Wirkungen, tief zu begründen, und es anschaulich zu machen, daß darin das Wesen der Religion weit mehr besteht, als in der individuellen Art, sich das, was jenseits aller Erfahrung liegt, zu denken. Er beweise dieß immer gelegentlich an den Beyspielen echt frommer und moralischer Menschen in den verschiedensten Parteyen, wodurch zugleich die Billigkeit im Urtheil über Andersdenkende am besten befördert wird. Da es übrigens billig ist, daß Jeder den Lehrbegriff der Kirche, deren Mitglied er ist, kenne: so stelle man diesen in seiner einfachsten Gestalt auf, und behandle nur Alles von der praktischen Seite *). Die Weisheit

*) Zu einer praktischen Behandlung des kirchlichen Lehrbegriffs ist bereits von vielen verständigen Asceten der Vorzeit, dann auch in neueren Zeiten mannichfaltig vorgearbeitet. Mein Handbuch der popul. u. prakt. Theologie, 6te Aufl., 1823, verbunden mit den Briefen an christl. Religionslehrer, 2 Thle., 2te Aufl., 1803., ist ein Versuch, jene Methodik theils theoretisch, theils in der Anwendung auf sämmtliche Lehren und Pflichten darzustellen, wobey auch überall auf die besten Hülfsschriften bey dem Religionsunterricht verwiesen wird. — Das wunderbare Bestreben unserer

es Lehrers wird hierzu selbst ein unvollkommnes Lehrbuch benutzen können, wenn es einmal die Schulordnung eingeführt hat, oder wenn es in der Privaterziehung den Wünschen der Eltern am meisten entspricht. Wenn übrigens das Zeitalter selbst es von neuem nöthig zu machen scheint, auch die Jugend vor den Verirrungen des Aberglaubens und der Schwärmerey und eines in dunkeln Gefühlen verlornen Mysticismus zu bewahren: so ist doch der herrschende Geist der Zeit dem Unglauben noch immer weit günstiger, und man hat sich zu hüten, ein gewisses äußeres religiöses Treiben und eine fromme Modesprache sogleich für ein sicheres Zeichen

Zeit, neue religiöse Ideen wieder in die alten dogmatischen Formen einzuengen, und unter dem Schein alter Rechtgläubigkeit, die modernste Philosophie in Umlauf zu bringen, wird, wie alles Unnatürliche und Zeitwidrige, von kurzer Dauer und von geringer Wirkung seyn. Aber auch die, welche die ganze scholastische Dogmatik mit allen ihren Subtilitäten, selbst in den Jugend- und Volksunterricht zurückführen möchten, werden es vielleicht zuletzt bereuen. Wären sie doch eingedenk der Worte des Apostels, daß aus ihnen entspringt, „Hader, Lästerung, böser Argwohn und Schulgezänk."

Es ist kein Gewinn, weder für die Erwachsnen noch für die Unmündigen, wenn ihre Lehrer immer von dem ergriffen werden, und dem nachgehen, was eben an der Mode ist. Man kann bey Vielen dafür einstehen, daß, wenn eine andere etwa freyere Denkungsart an der Zeit und Mode wäre, sie eben so schnell alles Alte wegwerfen würden, als sie es jetzt, um im Zeitgeist zu handeln, hervorholen, ohne es je selbst geprüft zu haben, und zu wissen wovon die Rede ist. Dadurch verliert ihr Unterricht alle Consequenz, wie ihre eigene religiöse — bloß von einigen eben geltenden Autoritäten-abhängende — Ueberzeugung alle Festigkeit.

Desto achtungswerther sind die, welche stets ruhig forschend, unbekümmert ob Alt ob Neu, überall das Wahre suchen und das Beste behalten, durchdrungen von dem Geist der Liebe, echte Religiosität in jeder Form und Sprache ehren, und diesen Sinn in ihre Schüler überzutragen nicht ermüden.

allgemein zunehmender Religiosität zu halten. Wenn der *Spöttereyen* gegen Religion und ihre Urkunden vielleicht weniger geworden sind, so hat daran leider bey Vielen die gänzliche Erschlaffung und Gleichgültigkeit gegen alles Höhere und Heilige, oder ein Anbequemen an den Zeitgeist, wenigstens eben so viel Theil, als *echte Aufklärung* und *Frömmigkeit*, so unläugbar auch manchem Spott der Stachel durch jene entrissen ist.

Grundsätze
der
Erziehung und des Unterrichts.

Dritter Hauptabschnitt.

Von der Organisation des Schulwesens
und
den einzelnen Gattungen öffentlicher Unterrichtsanstalten.

Allgemeine Vorerinnerungen

über

öffentliche Schulen, ihre hohe Wichtigkeit für den Staat, und sein Verhältniß zu denselben.

1.

Uebersicht des Inhalts dieses Abschnitts.

Die allgemeinen und besondern Grundsätze der Lehrkunst können in öffentlichen Unterrichtsanstalten, von vielen Seiten betrachtet, am vollkommensten in Ausübung gebracht, und wenn jene Anstalten in einer gehörigen Verbindung stehen, und ein organisches Ganze ausmachen, dadurch die allgemeine Bildung eines Volks am sichersten erreicht werden. Denn was der Privatunterricht für den Einzelnen leisten will, das bezwecken jene für die Gesammtbildung einer ganzen Nation. Die Grundideen der Organisation des öffentlichen Unterrichts selbst, können keine andern seyn, als die, von welchen die allgemeine Pädagogik und Methodik ausgehen mußte. Sie fließen aus der Natur der menschlichen Kräfte und dem allgemeinen Zweck, welchen wir uns bey ihrer Ausbildung als den letzten und würdigsten zu denken haben, — das heranwachsende Geschlecht zu jedem erreichbaren Grade intellectueller und moralischer Bildung zu erheben, und jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft tüchtig und für sie brauchbar zu machen. Jede Erziehung, jeder Unterricht soll sich dieses Ziel vorstecken. Aber das, wodurch sich öffentliche Lehranstalten von dem unterscheiden, was in der häuslichen

Erziehung für die Bildung der Einzelnen geschieht, macht gleichwohl noch besondere Maaßregeln nöthig, auf welche sich mit Ausschluß alles dessen, was schon im Allgemeinen bemerkt ist, die folgende Abhandlung einschränken wird. Nach einer vorläufigen Darstellung der Wichtigkeit des Schulwesens in allen seinen Zweigen für den Staat, und der Erfordernisse, welche allen Arten von Lehranstalten gemein sind, sollen in Beziehung auf die einzelnen Arten derselben, die Gesetze ihrer Organisation, welche durch alte und neue Erfahrungen am meisten bewährt, oder durch die besonderen Bedürfnisse des Zeitalters bestimmt sind, entwickelt, und dadurch zugleich ein Versuch gemacht werden, den bisherigen oder noch übrigen Mängeln vieler schon bestehender Institute abzuhelfen, und zu ihrer inneren Verbesserung und Vervollkommnung, wenigstens soweit als in menschlichen Dingen Vollkommenheit möglich ist, mitzuwirken. An Vorarbeiten und Plänen dazu fehlt es nicht, und wenn es gleich unendlich leichter ist, gute Vorschläge zu machen, Ideen, wie Alles seyn sollte, mitzutheilen, als sie auszuführen, so behält doch selbst schon die Mittheilung jeder richtigen oder berichtigenden Idee einen Werth, nicht nur weil sie aufregt, sondern weil sie auch früher oder später ins Leben übergetragen und zum wirksamen Princip erhoben werden kann.

Anmerk. 1) So oft in Deutschland das Interesse für Bildung der Jugend erwacht ist, hat man auch auf die Verbesserung der Schulen ernsthafter gedacht. Nachdem aber einzelne Pädagogen allen bisherigen Schulverfassungen den Krieg angekündigt hatten, ist eine offene Fehde zwischen den Vertheidigern des Alten und des Neuen entstanden. Dieses hat wenigstens das Gute zur Folge gehabt, daß man an vielen Orten aus einer gewissen Schlafsucht erwacht ist und nach dem Besseren verlangt hat. Wenn die Hitze des Streits vorüber ist, wohl auch mehrere der Streitenden vom Schauplatz abgetreten sind, pflegt eine ruhige Prüfung einzutreten, manche sehr nothwendige und heilsame Reform zu

Stande zu kommen, mancher schimärische Vorschlag in seiner Nichtigkeit erkannt zu werden.

2) Die literarischen Vorarbeiten sind von einer doppelten Gattung. Sie beziehen sich entweder auf das Ganze der Volksbildung und des öffentlichen Schulwesens, oder auf einzelne Arten von Lehranstalten.

Hierher gehören zuvörderst die allgemeinen Schriften, über alle oder mehrere Theile der Pädagogik und Didaktik, von denen die vorzüglicheren Th. 1. S. 6. ff., und Th. 2. S. 8. ff. angeführt sind. Andere beziehen sich unmittelbarer auf die Organisation der Schulen. Sie gehen von sehr verschiedenen Grundsätzen aus, und bedürfen um so mehr einer sorgfältigen Prüfung, da es denen, die das Bestehende verbessern und neu gestalten wollen, so leicht begegnet, sich in bloßen Ideen zu verlieren, die in der Erfahrung nicht Probe halten. Schon die folgenden Namen ihrer Verfasser werden leicht vermuthen lassen, wie ungleich die darin enthaltenen Ansichten sind. Es gehören dahin:

A. Schriften über das gesammte Schulwesen. Manche der älteren von Luther, Melanchthon, Amos, Comenius, Baco v. Verulam, Sturm, Neander, A. H. Francke, Sarganeck, Rollin, sind zu früh vergessen. In die nächste Periode, besonders seit der zweyten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fallen: Basedow Vorstellung an Menschenfreunde über Schulen und Studium, Bremen 1768., womit er seine pädagogische Revolution begann. Ehlers Gedanken von Verbesserung der Schulen. Altona 1756. Stuve Ueber Schulwesen. Züllichau 1783. Warnefried oder über die Verbesserung alter Schulanstalten. Leipzig 1787. Steinbart Vorschläge zu einer allgem. Schulverbesserung rc. Züllichau 1789. Sattler Gedanken und Erfahrungen. Nürnb. 1800. Degen Beyträge. Erlangen 1800. Schramm Verbesserung der Schulen. Dortmund 1804. v. Türk Ueber zweckmäßige Ein-

richtung der öffentlichen Schulanstalten. Neustrelitz 1808. Schwarz Grundriß der Lehre vom Schulwesen. Heidelb. 1807. Mehring Geist der Schule. Berl. 1816. Glanzow Kritik der Schulen. Bremen 1824. Roth Versuch über die Bildung durch Schulen christl. Staaten. Nürnberg 1825. Ohlert Die Schule, Elementarschule, Bürgerschule und Gymnasium in ihrer höheren Einheit und nothwendigen Trennung. Königsberg 1826. Rebs Das Leben und die Schule in ihrer Wechselwirkung. Leipzig 1827. Sause Versuch einer Einrichtung der Schulen. Halle 1831. Schwarz Die Schulen. Leipzig 1832. Thieme Ideen einer Reform des gesammten Schulwesens. Leipzig 1832. Nägeli Umriß der Erziehungsaufgabe. Zürich 1832. Gräfe Andeutungen über Schulreform. Leipzig 1834.

Auch die Schriften über Nationalerziehung gehören hierher: von Rochow Ueber Bildung des Nationalcharakters. Leipzig 1779. Voß Versuch über die Erziehung für den Staat, 2 Thle. Leipzig 1799. Stephani Grundriß der Staatserziehungswissenschaft, Weißenf. 1797, und als Commentar Dessen System der öffentlichen Erziehung. Berlin 1804. K. v. Bonstetten Ueber die Nationalbildung, 2 Theile. Zürich 1802. Zachariä Ueber die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig 1802. Zöllner Ueber Nationalerziehung. Berlin 1805. Krug Der Staat und die Schule. Leipz. 1810. Hillebrand Ueber Deutschlands Nationalbildung, Frankfurt a. M. 1818., verbunden mit Dessen Allgem. Bildungslehre. Braunschweig 1816.

B. Schriften über einzelne Classen der Schulanstalten nennt der zweyte Abschnitt.

C. Vermischte Schriften: Zu den bereits früher Th. 1. S. 6. ff. erwähnten Zeitschriften und Sammlungen speciellen das öffentliche Schul- oder Erziehungswesen betreffenden Abhandlungen füge ich nachträglich: Ruperti u. Schlichthorst Magazin für öffentl. Schulen u. Schul-

lehrer, 2 Theile. Bremen 1790. 91. Resewitz Gedanken, Vorschläge und Wünsche über Verbesserung der öffentl. Erziehung, 5 Thle. Berlin 1781. ff. Degen Beyträge zu den Wünschen und Vorschlägen zur Verbesserung der Schulen rc., 6 St. Erlangen 1798—1800. Gedicke's gesammelte Schulschriften, 2 Samml. Berlin 1789—95. Etzler Beyträge zur Kritik des Schulunterrichts, 4 St. Leipzig 1796—1800.

2.

Hohe Wichtigkeit der Jugendbildung für den Staadt.

Es darf als erwiesen vorausgesetzt werden, daß planmäßige Erziehung und Bildung des Menschen in den Jahren seiner Unmündigkeit nicht nur für jeden Einzelnen, sondern auch für den bürgerlichen Verein, dem Jeder angehört, von der größten Wichtigkeit ist. Mögen Manche durch seltene Fähigkeiten, oder durch nachher eintretende Umstände begünstigt, das Versäumte nachholen, wohl gar die sorgfältig Gebildeten übertreffen können; mag das Leben für Manche bildender seyn, als die Schule; in der Regel bleibt doch Versäumniß und Verwahrlosung in der Jugend unersetzlich für Kopf und Charakter. Was aber von dem einzelnen Menschen gilt, gilt auch von der ganzen Gesellschaft. Ein Staat, dessen Bürger den Vortheil einer zweckmäßigen körperlichen, intellectuellen und moralischen Bildung entbehren, wie unähnlich muß er dem Staate seyn, worin die meisten dieses Vorzugs genießen! In diesem wird Gesundheit und Kraft, Einsicht und Sittlichkeit, in jenem Schwäche, Unwissenheit und Verderbniß aller Art einheimisch werden. Jener wird allenfalls eine Zeitlang durch Gewalt und Strenge beherrscht, dieser wird durch Weisheit und Güte regiert werden können. Jener wird sich nach und nach selbst zerstören, oder den Klügeren zum Raube werden; dieser wird durch innere Kraft bestehen, und wenn er selbst eine Zeitlang der physischen Uebermacht unterliegen sollte, werden ihn dennoch selbst

seine Nebenbuhler und Feinde nur mit Achtung nennen können.

3.

Nothwendigkeit und Werth öffentlicher Bildungsanstalten.

Schulen, oder *öffentliche Bildungsanstalten*, gehören daher in einem wohlgeordneten Staate zu den *wichtigsten Gegenständen* seiner Verwaltung. Denn da bey weitem die meisten Eltern weder fähig sind, ihren Kindern den Vorrath von Kenntnissen beyzubringen, welche sie zu ihrer Bestimmung nöthig haben, noch auch ihrem Denken und Wollen und Handeln die beste Richtung zu geben, so ist es Bedürfniß geworden, theils dieß Geschäft gewissen Personen, welche des Lehrens und Erziehens kundig sind, anzuvertrauen, theils Anstalten zu stiften, welche jenen Mängeln zu Hülfe kämen, und worin alle der Bildung Fähige Gelegenheit finden, die ihnen angemeßne Bildung zu empfangen, oder doch, was die häusliche nicht leisten konnte, zu vollenden. Durch *Schulunterricht* ist von je her Alles, was Einzelne, die über ihren Zeitgenossen standen, gedacht, erfunden, und zum Heil der Menschheit gewollt, alle Wissenschaft und Kunst *festgehalten* und *fortgepflanzt*, durch sie noch ungleich mehr als durch schriftliche Ueberlieferungen, zum Gemeingut geworden, und mit jeder *zerstörten* Schule ist vielleicht ein Keim für die Nachwelt verloren gegangen. Durch *Schulunterricht* ist die Wissenschaft *ausgebildet* und *vervollkommnet*, und was anfangs oft nur dunkel und verworren in einzelnen Köpfen lag, durch Vorträge und schon zur *Klarheit* gebracht, an feste Regeln gebunden, ja das Unterrichten selbst hat nicht selten den Unterrichtenden weiter geführt. Durch *Schulen*, — und selbst durch sich entgegenstehende, und in ihren Grundsätzen mit einander kämpfende Schulen — ist vieles Streitige zu sichern Resultaten geführt, vieles Zweifelhafte gewisser, überall aber unter der Menge

ein weit höheres Interesse an geistiger Ausbildung geweckt worden, als jemals vom bloßen Privatunterricht erwartet werden konnte. Gleichwohl können durch das bloße Vorhandenseyn solcher Anstalten jene Zwecke nicht vollständig erreicht werden. Woher käme es sonst, daß selbst bey großem Ueberflusse an ihnen so wenig gebessert, oft sogar manches verdorben wird? Wie hätte mancher Verständige auf die Behauptung kommen können: „es gebe eine Menge Leute, die klüger seyn würden, wenn sie in keine Schule gekommen wären?“ Wie wäre es zu erklären, daß der Stand, der sich dem würdigsten aller Geschäfte, der Menschenbildung und Menschenveredlung ausschließend gewidmet hat, noch hier und da in einer so tiefen Verachtung liegt, oder doch mit Noth und Elend aller Art kämpfen muß?

4.

Sorge des Staats und der Obrigkeit für das Schulwesen.

Was könnte es demnach für Alle, die Einfluß auf eine größere oder kleinere Gesammtheit haben, für eine wichtigere Angelegenheit geben, als Gründung, Erhaltung, Verbesserung öffentlicher Bildungsanstalten? Viele der bereits bestehenden, sind das Werk einzelner, von dem Bedürfniß ihrer Zeitgenossen durchdrungener Menschen, die denen, welchen die Sorge für das Ganze recht eigentlich oblag, mit ihrem Beyspiel vorangingen und Kraft und Vermögen an ihre Gründung wendeten. Auch eine große Menge der einsichtsvollsten oder auf die Stimme der Verständigern hörenden Regenten, haben der Nachwelt Stiftungen aller Art für diese Zwecke hinterlassen, und so ist es denn eine der heiligsten Pflichten des Staats, der Landesregierungen, der Obrigkeiten, zu erhalten, was jene gegründet, zu gründen, was noch nicht vorhanden ist, zu ergänzen, was unvollendet blieb, zu helfen und zu bessern, wo Hülfe nöthig ist, und vorzüglich zu sorgen, daß nicht nur allen Classen ihrer Bestimmung entsprechende Bil-

dungsanstalten zugänglich bleiben, sondern auch von Allen benutzt werden. Zwar kann, ohne Gefahr für das Ganze und für den einzelnen Staatsbürger, dem Staate kein unbedingtes Recht über die Erziehung seiner Bürger zugeschrieben werden, sofern daraus eine Beschränkung der Einsicht und des natürlichen Rechts der Eltern an der Bildung ihrer Kinder entstehen würde. Ein solcher Eingriff könnte in den allerdrückendsten Despotismus, sogar in die Unterdrückung aller wahren Ausbildung übergehen, und das, was Nationalerziehung genannt wird, zu einer wahren Verbildung, Herabsetzung und Hemmung alles Fortschreitens einer Nation führen.[1]) Aber dieß ist nicht zu fürchten, wenn sich der Staat darauf einschränkt, durch wohl eingerichtete Bildungsanstalten, einem jeden Staatsbürger Gelegenheit zur intellectuellen und moralischen Ausbildung seiner Kinder zu verschaffen, die öffentlichen Anstalten selbst der Aufsicht mehrerer sachkundiger und geprüfter Männer anzuvertrauen, und auf ihre Vorstellungen zu achten; wo es an den nöthigen Fonds fehlt, oder diese schlecht verwaltet und unverhältnißmäßig vertheilt werden, für ihre Herbeyschaffung und gewissenhafte Anwendung zu sorgen; endlich die Verdienste des Schulmanns aufzumuntern und zu belohnen. Schränken sich die Regierenden hierauf ein, so wird gerade dadurch der Zweck, neben der Ausbildung des allgemein Menschlichen in dem Menschen, ihn auch seinem Volk und dem Staate dem er angehört zu erziehen, vollkommen erreicht[2]); und es ist von einer solchen Fürsorge nach festen Principien wohl unstreitig mehr zu hoffen, als von dem hie und da geschehenen Vorschlage, das ganze Schulwesen der Privatindustrie und Concurrenz aller Stände zu überlassen, sich von Seiten des Staats gar nicht darum zu bekümmern, und ihm eben dadurch einen weit glücklicheren Schwung zu geben.[3])

Anmerk. 1) Ueber die Gränzen der obrigkeitlichen Gewalt im Betreff der Erziehung, sind bekanntlich die Lehrer des Natur- und Staatsrechts und der polizeylichen Gesetzgebung

bung verschiedener Meinung. Die meisten vereinigen sich darin, daß der Staat zuvörderst die Pflicht habe und es sein eignes höchstes Interesse erfordere, Geistescultur und Vervollkommnung des Menschen überhaupt auf alle Weise zu fördern, ihm aber eben deßwegen auch das Recht zustehe, öffentliche Erziehungs- und Unterrichtsanstalten anzulegen, und darüber eine allgemeine Aufsicht zu führen, folglich auch das Recht, Alles zu hindern, was den Unterricht schädlich oder unmöglich machen würde. (Vergl. Egger Ueber Unterrichtspolizey, in Saalfelds Beyträgen rc., Bd. 6. Heft 1., vom Jahr 1804.) Keineswegs kann aber dem Staat ein Eingreifen in die natürlichen Rechte der Eltern zugestanden werden. Fichte ging in seinen Reden an die deutsche Nation (man vergl. besonders die zehnte) so weit, darauf anzutragen, eine Nationalerziehung in dem Sinne zu begründen, „daß die Kinder beider Geschlechter ohne Ausnahme, so früh als möglich in gänzlicher Absonderung von den Erwachsenen, mit Lehrern und Vorstehern in besondern Anstalten zusammen leben sollten, da sie in der Berührung mit den Erwachsenen doch verderben müßten, in unserm verpesteten Dunstkreise.“ Schon die Unausführbarkeit war die beste Widerlegung. Aber wie man es anhören und lesen konnte, ohne durch den Antrag auf eine so frühe Auflösung der schönsten Lebensverhältnisse empört zu werden, würde in einem Zeitalter, wo alles von Humanität spricht, oder wo man lieber Alles den Eltern überlassen möchte, schwer zu begreifen seyn, wenn man nicht wüßte, wie bey uns jede derb und beredt gesagte Paradoxie ihre Bewunderer findet.

M. s. mehr über die Materie in den Dissertations sur l'autorité paternelle von Villaume, Daunou und Klein, auf Veranlassung der Berliner Preisfrage 1780., und einige sehr lesenswerthe Aufsätze über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll? im Braunschweigischen Journ., Jahrg. 1788. St. 3. 8 und 9.; v. Hum-

boldt in der Berliner Monatsschrift, Jahrg. 1792. Dec. Heusinger in Niethammers Philosophischem Journ., Jahrg. 1795. Heft 3., Jahrg. 1797. Heft 4. v. Massow in Gedicke's Annalen, 1 bis 3tes Heft. Schröder in GutsMuths Zeitschrift der Pädagogik, Jahrg. 1806. Novbr. u. Decbr., und die Bemerkungen darüber, Jahrg. 1807., April und May. Schultheß in Henke's Museum, Bd. 1. St. 4. Neben diesen Abhandlungen sind außer den bereits oben angeführten Schriften über Nationalerziehung besonders zu vergleichen: Lotz Ueber den Begriff der Polizey und den Umfang der Staatspolizeygewalt. Hildburghausen 1807. S. 244. ff. v. Jakob Grundsätze der Polizeygesetzgebung. Halle 1809. Bd. 1. S. 265. Pölitz Staatswissenschaft. Leipzig 1823. Th. 2. S. 348. ff. Zachariä Vierzig Bücher vom Staate. Heidelberg 1830. Band IV. Abtheilung 2. S. 128. ff. Mohl Polizeywissenschaft. Tübingen 1832. S. 414. ff. Dursch Das Verhältniß der Schule zu Kirche und Staat. Ulm 1833.

2) Erziehung für den Staat kann wohl schwerlich etwas Anders heißen, als eine Erziehung, welche dafür sorgt, daß der Erzogene dem Staat nicht nur unschädlich; sondern theils brauchbar, theils tüchtig, theils mit ganzer Seele ergeben, folglich wahrhaft patriotisch werde.

Beides wird unfehlbar am besten erreicht, wenn, sobald er vor allen Dingen zum Menschen in der edelsten Bedeutung des Wortes, zu einem vernünftigen, denkenden und sittlich handelnden erzogen, wenn Gefühl für Recht und Tugend, für Ehre und Würde, für Freyheit unter dem Gesetz, Selbstvertrauen durch Gottvertrauen, endlich Sinn für Familienleben, häusliche Ordnung und Nothwendigkeit der Ordnung in dem großen Haushalt des Staats, in dem Gemüth erweckt und genährt wird. Denn je größer die Zahl der wahrhaft aufgeklärten und nach moralischen Grundsätzen handelnden Bürger ist, desto vollkommener ist der Staat, und desto mehr ist auch seine innere Ruhe und Sicherheit begründet. Auch ist in solchen der Grund zu künftiger Brauchbarkeit gelegt. Auf die Art der Brauch-

barkeit und Tüchtigkeit für bestimmte Zwecke, kann die früheste Bildung nur in sofern Rücksicht nehmen, als es schon durch Eltern, oder äußere Umstände bestimmt ist, Kinder einem gewissen Stande zu widmen. Jede zwingende Vorschrift des Staats hierüber, müßte der Freyheit und den natürlichen Rechten, welche unter einer guten Regierung jeder Bürger behalten muß, sehr gefährlich werden; es könnte ja dahin kommen, gewissen Classen von Menschen wohl gar alle Bildung, alle Kenntniß ihrer Rechte zu versagen, um ihnen desto dreister jeden Druck anmuthen zu können, wie dieß mehr oder minder der Charakter der Staaten ist, in welchen noch Leibeigenschaft gilt.

In dem Staat giebt es eine Menge von Stellen, zu deren Ausfüllung Bürger von verschiedenen Kräften und Fähigkeiten erfordert werden. Wer etwas Rechtes lernt, was es auch sey; wer seine Fähigkeiten ausbildet, wozu es auch sey; wer ein moralisch guter Mensch wird, der paßt gewiß in eine oder die andere dieser Stellen. Darum sorge der Staat besonders dafür, daß in jedem Bürger die geistige Kraft, welche ihn zum Menschen macht, möglichst geweckt und daß in jedem das Gefühl seiner Menschenwürde recht lebendig werde. Er wird durch das so veredelte Geschlecht gewiß gute Bürger bekommen.

Indessen läßt sich das Interesse für den Staat oder echter Bürgersinn auch unmittelbar befördern: unter den niederen Ständen, durch eine verständliche Belehrung über das Gute der Verfassung, und die Nothwendigkeit mancher selbst lästigen Einrichtungen zum Gemeinwohl; wozu die Vergleichung anderer, durch gewaltsame Erschütterungen, nicht glücklich gewordener Länder ebenfalls das Ihrige beytragen wird; — unter den höheren Ständen, durch gehörige Aufklärung ihres Verstandes über den eigentlichen Zweck des Staats, über die Wichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse und Verbindungen, über die Pflichten und Rechte guter Bürger, und über den Wechselgewinn, wenn gegenseitig die Regierenden und die Regierten ihre Pflichten erfüllen. Man vergl. Th. 1., was über die Erweckung der Vaterlandsliebe bereits §. 136. gesagt ist, und wie ganz vorzüglich auch die öffentlichen Schulen mitwirken sollen, die Verirrungen unserer Zeit zu verhüten.

3) *Rousseau* Considerations sur le gouvernement de Pologne et sur la reformation proiettée. Chap. IV. sur l'éducation. (Oeuvres T. II.) Mauvillon Physiokra-

tische Briefe an Hrn. v. Dohm. Braunschw. 1780. Auch Mirabeau (über die Nationalerziehung, übersetzt von Rochow, Berlin 1792.) war dieser Meinung. So paradox der Satz klingt, so wird er doch von diesen Schriftstellern mit Scharfsinn vertheidigt. Auch kann man Vieles, was sie sagen, in abstracto zugeben. Es ist wahr, daß zuweilen Einmischungen des Staats und der Regierung in das Schulwesen viel mehr hemmen als fördern; daß was aus reiner Liebe zur Sache, und Begeisterung der Bürger hervorgeht, oft weit mehr fruchtet, als was befohlen wird; daß Organisationen, an denen die Staatsbehörden Jahrelang arbeiten, von tüchtigen Männern in Monaten vollendet werden. Nur muß man auch nicht zu viel auf die Dauer solcher Begeisterung rechnen, und darf nicht vergessen, daß die größere Menschenmenge viel zu wenig Sinn für die Nothwendigkeit eines zweckmäßigen Unterrichts hat, und mit einzelnen für das Allgemeine begeisterten Lehrern oft Alles untergeht, wenn die Regierung nicht zugleich für die Erhaltung Sorge trägt.

5.

Nothwendigkeit angemessener Bildung aller Volksclassen.

Daß sich aber die Sorge für die Bildung der Staatsbürger über *alle Classen* derselben erstrecken müsse, fängt immer mehr und allgemeiner an erkannt zu werden. Es giebt *keine einzige*, die nicht der Bildung empfänglich, folglich zu derselben berechtigt wäre, und glücklicherweise sind die Zeiten vorüber, wo man selbst in civilisirten Ländern nur einen Theil der Menschen als vernünftige und freye Wesen, die andern als Halbthiere und Sclaven, oder bloß zum Gebrauch der ersteren bestimmt, folglich lediglich zu ihren Zwecken einer Bildung bedürftig, betrachtete. Wo sich jetzt noch etwas von jenem finsteren Geiste findet, da muß er wenigstens, um nicht der öffentlichen Verachtung Preis gegeben zu werden, die

Maske der Humanität erborgen, und hinter dem Vorwande, daß einem Theil der Menschen das Licht schade, und die Aufklärung ihn unglücklich mache, sein Werk und Wesen treiben. So möchte er uns gern überreden, daß er aus lauter Liebe eine Vormundschaft über den Geist des Volks übernehme, und ihm seine Rechte bloß verschweige, um sie ihm desto mehr zu sichern. Aber eine gesunde Philosophie, unterstützt von einer so menschenfreundlichen Religion wie die christliche, sieht in diesem Vorgeben doch nur Antriebe der Herrschsucht und des Stolzes, und läßt sich nicht abhalten, laut zu erklären, daß jeder Mensch verbunden sey, seinen Mitmenschen zu dem Genuß ihrer natürlichen und unveräußerlichen Rechte zu verhelfen, und daß das erste dieser Rechte der freye Gebrauch des eigenen Verstandes, oder die ungehemmte Erkenntniß der Wahrheit sey, ja daß selbst alle würdigen Bestrebungen der Staatsregierung nur dann gelingen können, wenn ihnen nicht die Rohheit, der Unverstand und die Unwissenheit der Bürger entgegenarbeitet, oder die Unfähigkeit derselben ihre besten Absichten vereitelt. Hat überhaupt die Regierung einen bestimmten Zweck, so kann dieser nur in dem Verhältniß erreicht werden, in welchem alle seine Glieder davon durchdrungen und dafür geneigt geworden sind.

Anmerk. Daß hier nur von der Allgemeinheit des Rechts eines jeden Menschen, zum Besitz jeder dem menschlichen Geiste erkennbaren Wahrheit zu gelangen, und in keiner Sache vorsätzlich getäuscht zu werden, die Rede sey, nicht aber von der Möglichkeit, jedes Individuum auf eine gleiche Stufe der Bildung zu erheben, bedarf kaum einer Erinnerung. Auch soll dadurch die Vorsicht womit der Irrthum zu bestreiten und die Wahrheit zu lehren ist, nicht ausgeschlossen werden. Unstreitig kann unweise Mittheilung oder Mißverstand der letzteren, nur nicht die Wahrheit selbst, einzelnen Menschen schaden; unstreitig giebt es auch eine Ueberbildung. — Das

Nähere hievon da, wo von den Volks- und Elementarschulen die Rede seyn wird.

Ueber die Frage selbst „ob Aufklärung des Volks an sich schädlich sey?“ sehe man die — durch die Berliner Preisfrage über die Täuschung des Volks veranlaßten — Schriften, von Becker und Castillon, Gebhard und Münnich, nebst vielen andern von Rochow, Campe, Ewald, Zerrenner, Salat ꝛc., in welchen sie von beiden Seiten erwogen ist. Was die allgemeinen Ideen über die einer jeden besondern Menschenclasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung ꝛc. Leipzig 1790. enthalten, verdient mit den Erinnerungen darüber in den Schlesischen Provinzialblättern, Jahrg. 1806, Sept. und dem Braunschw. Journal, Bd. 1. Nr. 1. verglichen zu werden.

6.

Vortheile für den Staat aus einer weisen Fürsorge für allgemeine Volksbildung.

Unstreitig sorgt also der Staat für seine innere Vervollkommnung, wie für die Sicherung und Erhaltung seiner eigenen Verfassung, wenn er die Bildung aller seiner Bürger möglichst fördert. Mit wahrer Aufklärung und echter Sittlichkeit wird innere Ruhe und äußerer Wohlstand ganz unfehlbar gleichen Schritt halten. Durch Unwissenheit ist die Barbarey, durch Sittenverfall der Untergang der mächtigsten Reiche herbeygeführt. Harmonische Ausbildung der Bürger, Herrschaft der Vernunft, reiner Sitten, frommer Ehrfurcht gegen die Gottheit, ist das beste Verwahrungsmittel gegen alle bürgerliche Unruhen und gegen den Revolutionsgeist, welcher von Zeit zu Zeit die Völker ergriffen, und, selbst wenn er von bessern Grundsätzen ausging, zunächst Millionen unglücklich, und späterhin nur Wenige recht glücklich gemacht hat. Jene sittlichen Principen wirken dauernder, als alle Polizeyanstalten, welche, indem sie die Guten

urch Mißtrauen erbittern, die Schlechten nur verschlagner, ewiß nicht besser machen. Gerade die Vernachlässigung dieser moralischen Ausbildung und die Unverhältnißmäßigkeit der eistigen Cultur zu der sittlichen, war eine Hauptquelle mancher gewaltsamen Erschütterungen. — Wenn ferner die Volkslehrer an sich selbst die Erfahrung machen, wie wohlthätig, wie wahrhaft väterlich die Regierung sey, wodurch önnten sie wohl geneigter gemacht werden, den Geist eines wahren Patriotismus in ihren Schülern und Zuhörern u wecken? Sie werden keiner Befehle bedürfen, Gehorsam und treue Anhänglichkeit gegen diese zu predigen; sie werden dem jungen Staatsbürger in jedem erleichterten Fortschritt seines eigenen Verstandes einen Beweis erblicken lassen, daß die Regierung das Urtheil aufgeklärter Bürger nicht fürchte, sondern Aufklärung begünstige, weil gerade diese den Vortheil der bürgerlichen Sicherheit unter dem Schutz des Gesetzes am besten begreifen, und selbst manche unvermeidliche Einschränkungen nur als nothwendige Uebel zur Erhaltung des Ganzen betrachten lehre. So werden öffentliche Schulen zugleich Beförderungsmittel des Bürgersinnes, so wird durch sie, neben dem guten moralischen, auch ein Nationalcharakter gebildet, und die Anhänglichkeit an dem Staat dem jeder angehört, gefördert werden.

Anmerk. Statt hier eine Menge von Flugschriften zu nennen, in welchen diese Grundsätze auch in neuern Zeiten, noch außer den bereits oben (S. 431. 433.) angeführten, entwickelt sind, werde nur noch an Luthers Worte in seinem Schreiben an die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie Schulen aufrichten und halten sollen, vom J. 1529 erinnert, welches die hohe Wichtigkeit derselben, auch für Menschenbildung und Bürgerbildung, von allen Seiten so geist- und kraftvoll darstellt, daß man es nicht ohne hohe Bewunderung des auch von dieser Seite großen Reformators lesen kann, und

in vielen spätern Schriften über den Gegenstand nur den schwächern Wiederhall seiner Stimme zu hören glaubt. In Luthers Pädagogik, zusammengestellt von Gedicke, Berl. 1792., und Lomler's Auszuge aus Luthers deutschen Schriften, Th. 1., Gotha 1816., wie in Bretschneider's Schriftchen: Worte Luthers, Gotha 1817., findet man das Wesentliche seiner Ideen über diesen Gegenstand.

Erste Abtheilung.

Allgemeine Grundsätze über die Organisation des öffentlichen Schulwesens.

7.
Uebersicht.

So fest es steht, daß kein Theil der Staatsbürger von der Sorge für seine Bildung ausgeschlossen werden darf, so leuchtet doch eben so sehr ein, daß, wäre auch die Bildungsfähigkeit bey Allen gleich, doch die große Verschiedenheit der äußern Lage und Bestimmung der Einzelnen, eine eben so große Verschiedenheit der Bildungszwecke, Mittel und Veranstaltungen nothwendig mache. Gleichwohl haben die letztern etwas Gemeinsames, welches aus der recht gefaßten Idee der Schule, d. i. einer planmäßig eingerichteten Anstalt zur Bildung menschlicher Anlagen und Kräfte durch Unterricht, hervorgeht, und worauf die allgemeinen Grundsätze ihrer Organisation beruhen. Diese beziehen sich nun 1) auf die Sonderung der einzelnen Lehranstalten, nach ihren verschiedenen Bestimmungen und Zwecken; 2) auf die Personen, welchen die Ertheilung und Leitung des Unterrichts in jeder derselben anzuvertrauen ist, oder die Erfordernisse, die Wahl, die Stellung, die Verhältnisse der Schullehrer; 3) auf die eigentliche Organisation des Unterrichts durch den Lehrplan; 4) auf die Vertheilung der Classen unter Lehrende und Lernende; 5) auf die Ver-

bindung des Erziehungszwecks mit dem Lehrzweck und der Disciplin; 6) auf die äußern Bedürfnisse aller Schulen, sowohl das Local als die Lehrmittel betreffend; 7) auf die Erhaltung des Flors der Schulen, theils durch innere Einrichtungen, theils durch höhere und höchste Aufsicht. Was hinsichts aller dieser Momente, theils in der Natur und dem Zweck jeder Schule liegt, theils durch die Erfahrung alter und neuer Zeit am meisten bewährt ist, soll in der angezeigten Ordnung mitgetheilt werden.

Anmerk. Bey dem an sich vortrefflichen Zweck, die Volksbildung immer allgemeiner zu machen, und dem unsere Zeit höchst ehrenvoll auszeichnenden Streben, auch die Mittel dazu herbeyzuschaffen, ist nur zu oft übersehen worden, was sich zu einer allgemeinen oder speciellen Anwendung eignet, oder sie selbst möglich macht. Man hört in manchen Vorschlägen zwar wohldenkende und für den Gegenstand erwärmte Schriftsteller sprechen, denen aber nur zu oft die Erfahrung fehlt, die sich nur im Schulleben selbst [illegible]. Daher wird so leicht Vieles als allgemein ausführbar betrachtet, was doch so sehr von Localität und mancherley zufälligen Umständen abhängt.

Die Verschiedenheit des Bedürfnisses stets im Auge zu behalten, soll in der folgenden Abhandlung Hauptprincip seyn. Dieß wird auch die unbefangene Beurtheilung mancher neueren Vorschläge von selbst herbeyführen, die zum Theil zu den Verirrungen der Zeit gehören, und nur als Beyträge zur Geschichte des neueren Erziehungswesens noch Erwähnung verdienen.

Erstes Capitel.

Von der Sonderung der Lehranstalten nach der Verschiedenheit ihrer Zwecke.

8.

Bedürfniß verschiedenartiger Bildungsanstalten.

Um den Staat selbst zu einem organischen Ganzen zu bilden, müssen in demselben alle in die Menschheit gelegten körperlichen und geistigen Kräfte thätig seyn. Je mannichfaltiger jene Kräfte sind, einen je höheren Grad der Ausbildung die Art derselben erreicht hat, je freyer und harmonischer sie sich äußern können, desto mehr wird sich jeder größere oder kleinere gesellschaftliche Verein dem Ideal der Vollkommenheit nähern. Wenn daher gleich der Bildung eines Volks stets die Idee dessen, was jeder Mensch als solcher seyn und werden kann, vorschweben muß, folglich die Entwickelung des Reinmenschlichen keiner Bildungsanstalt fehlen darf (S. Th. 1. S. 349. §. 9.), so wird jene doch eben sowohl das Zufällige und Veränderliche, theils die persönliche Eigenthümlichkeit des Volks, theils die persönliche Lage in welcher der einzelne Mensch lebt, die bald beschränkenden oder begünstigenden Umstände, unter welchen ihm Kenntnisse und Fertigkeiten mitgetheilt werden können, die wahrscheinliche Sphäre, in welcher er für die Gesellschaft thätig werden soll, berücksichtigen. Folglich wird die Regierung auch dafür sorgen müssen, daß es eigne, auf diese besondern Zwecke berechnete und für sie eingerichtete Anstalten gebe. Sobald man die bürgerliche Gesellschaft in allen ihren Gliedern nimmt wie sie ist, so wird auch klar werden, daß diese Verschiedenheit der Bildungsanstalten schon früh eintreten müsse. So will es das Unabänderliche

in den Verhältnissen, unter welchen die Einzelnen gebohren werden, und die alle ideelle Theorieen nicht abändern können. Auch ist dabey weder für die allgemeine Menschenbildung noch für die Nationalbildung etwas zu fürchten, wenn nur das Hinwirken auf den rechten Geist und Sinn, der jeden Staatsbürger, vom Höchsten bis zum Geringsten durchdringen sollte, auf Achtung gegen Wahrheit und Recht, Treue und Tüchtigkeit in jedem Berufe, Liebe zum Volk und Vaterland und dessen Ehre, Ruhm und Selbstständigkeit, in keiner einzigen Schulanstalt versäumt wird, mag sie in ihren Bildungsmitteln noch so beschränkt seyn.

Anmerk. Eine Nationalschule, wie sie von manchem von edlem Patriotismus ergriffenen Pädagogen unsrer Zeit (s. unter andern Jachmanns Entwurf deutscher Nationalbildung, Berlin 1809.) vorgeschlagen ist, welche alle sogenannte gelehrte und ungelehrte Schulen, höhere und niedere Bürgerschulen, überflüssig machen soll — ist entweder bloß den Worten nach von dem unterschieden, was ein wohl organisirtes Schulwesen überall seyn soll und seyn kann; oder die Vorschläge dazu sind weder ausführbar noch wünschenswerth. Warum doch der ewigen Ordnung Gottes und der Natur, in der aus der Mannichfaltigkeit die Einheit hervorgeht, gewaltsam entgegen arbeiten? Warum verlangen, daß Alle, bevor der Beruf im reiferen Alter ganz entschieden ist, bey so sehr verschiedenen äußeren Lagen und Hülfsmitteln, auf völlig gleiche Weise gebildet werden? Daß unser Landmann, Handwerker seine Nationalität aus Griechenland empfangen, — daß in allen Schulen eine fremde Sprache gelernt werden soll (s. oben S. 313.), da doch die Meisten genug an der vaterländischen zu lernen haben? „Was ist — las man im Archiv deutscher Nationalbildung I. 44., was ist — natürlicher, als daß die Nationalschule den Knaben zu jenem Volk hinführt, das seine Nationalität unter allen uns bekannten Völkern am allermeisten, bis

zur höchsten Humanität aus sich selbst entwickelte und dessen bürgerliches Leben in so vielen wesentlichen Puncten mit dem deutschen übereinstimmt, ꝛc.?" — Die höchste Humanität — und doch Heloten und Sclaven? Das bürgerliche Leben — für uns ein Vorbild — bey jenem Stande des weiblichen Geschlechts, bey Gottesdiensten, wie in den Tempeln zu Knidos, Paphos, Korinth! — Und gesetzt, Alles wäre vollkommen gewesen — könnte denn der Geist nicht in unser Volk übergehn, ohne etwas dürftige Sprachkenntniß, die doch Alles ist, was sich von der Menge erwarten läßt? Ists etwa nothwendig, hebräisch zu wissen, um unser Volk durch die herrlichen Gesänge Assaphs und Davids zur Andacht zu erheben?

Folgen wir also lieber der Ordnung der Natur! Jede Pflanze werde auf dem Boden, worin wir sie finden, gepflegt und so weit gebracht, als es Boden und Klima erlaubt. — Es wird sich dann schon finden, welche in einen andern verpflanzt zu werden, oder sich selbst mehr Raum zu machen geeignet ist.

Allerdings läßt sich in den ersten Jahren des Menschen noch nicht mit Gewißheit sagen, bis zu welcher Stufe sich Jeder erheben, welche Stelle er dereinst in der Gesellschaft würdig werde ausfüllen können. Auch läßt sich eben so wenig eine scharfe Gränzlinie zwischen den verschiedenen Classen und Ständen der Bürger ziehen, um einem Jeden seine Geistesnahrung nur nach Maaß und Gewicht zuzutheilen. Dieß ist auch keinesweges der Zweck, warum man Schulen verschiedener Art anlegt. Eben so wenig soll dadurch eine Classe gegen die andere herabgesetzt werden, denn jede auch die niedrigste Schule soll ein Gegenstand der Achtung bleiben, und wird es, wenn sie es verdient. Gleichwohl sind nun einmal Unzählige durch ihre Abkunft und frühere Lage in die Classe eingeschrieben, zu welcher sie in der Folge gehören werden; die Kinder der Landbewohner zum

Bauernstande; die Kinder der Handwerker zum bürgerlichen Gewerbe; die Kinder der Wohlhabenden und Höhergebildeten zu den verschiedenen Staatsämtern oder höhern Erwerbsarten. Es sondern sich daher auch schon früh die Meisten, nicht nur nach dem Wohnort, in Landbewohner und Stadtbewohner; sondern auch nach der oft schon sehr zeitig bestimmten, so gar durch Umstände häufig nothwendigen Lebensart, in Landleute, Oekonomen, Handwerker, Künstler, Gelehrten, ꝛc. Ausnahmen werden immer eintreten, aber doch stets Ausnahmen bleiben.

9.

Gattungen der Lehranstalten.

Die Anfangspuncte alles Unterrichts sind für die Kinder aller Classen und beider Geschlechter vollkommen dieselben, in welcher Hinsicht eine Elementarschule im strengsten Sinn, weder nach Abkunft, noch künftigem Beruf, noch Geschlecht zu fragen nöthig hätte. Denn das Unterrichtsbedürfniß ist im Kindesalter eigentlich für Alle gleich. Wenn man gleichwohl von Landschulen im Gegensatz von Stadt- oder Bürgerschulen redet, so geht dieß von gewissen Eigenthümlichkeiten aus, welche allerdings das Landvolk schon von den ärmeren Classen der Städter unterscheiden, und die eben daher auch bey dem Unterricht berücksichtigt zu werden verdienen. Hinter der Elementarschule, sowohl auf dem Lande als in den Städten, scheiden sich schon einigermaßen die Wege. Für keine geringe Anzahl endigt in jener der eigentliche Schulunterricht. Für die Kinder der Wohlhabenden aber, über deren ferneren Beruf man noch unentschieden ist, wird eine größere Mannichfaltigkeit oder doch Vervollkommnung der früher erworbenen Kenntnisse verlangt. Es entstehen daher höhere Bürgerschulen, oder wenigstens, wo eine Stadt nur eine Schule hat, höhere Bürgerclassen, welche theils den Nichtstudirenden, theils den Stu

enden bestimmt sind. Für die ersteren bezwecken auch einige den bestimmten Beruf, z. B. Handlungsschulen, Kunstschulen, Militärschulen. Auf die letzteren sind eigentlich die Gelehrtenschulen oder Gymnasien berechnet, um sie zu der höchsten Bildungsanstalt, der Universität, vorzubereiten. Auch das weibliche Geschlecht macht in den gebildeteren Ständen an einen höhern Unterricht, als die Elementarschule geben kann, so wie an eine Absonderung von dem männlichen Geschlecht Ansprüche, ohne daß davon, wenn man nur Maaß zu halten weiß, eine Ueberbildung zu fürchten ist.

10.

Wichtigkeit einer zweckmäßigen Absonderung der Lehranstalten.

Es gehört zu den entschiedenen Vorzügen unserer Zeit, die, wenn man nicht eigensinnig an Allem, was die Vorzeit that, hangen will, unmöglich verkannt werden können, daß man ernstlicher darauf gedacht hat, nicht nur den Lehrplan in einzelnen Schulen zu verbessern, sondern überhaupt durch Absonderung mehr Plan und Zusammenhang in das gesammte Unterrichtswesen zu bringen. Daß auch in früheren Zeiten, trotz aller Fehler der Schulorganisation, überall treffliche und tüchtige Menschen, wiewohl oft mehr durch sich selbst als durch die Schule gebildet sind, wer möchte es läugnen wollen? Aber wie Unzählige weiter gebracht, wie viel ganz unnütze und unbrauchbare Gegenstände Vielen erlassen und wahrhaft nützliche an deren Stelle gesetzt werden konnten, wie unersetzlich also viele und kostbare Jugendzeit an ganz zwecklose Beschäftigungen verschwendet wurde — dieß sollte eben so wenig vergessen werden. Gewiß hat eine zu große Vermischung ganz verschiedenartiger, oder zu ganz ungleichen Berufsarten bestimmter Lehrlinge, auf einer Seite Hemmung und Aufenthalt, auf der andern Ueberbildung zur Folge, wenn gleich eine zu weit gehende Zersplitterung der Unterrichtsan=

schulen eben so wenig rathsam ist. Sorgt daher nur der Staat, daß es neben den Elementar- oder Kinderschulen, in kleiner Stadt an guten deutschen oder Bürgerschulen, in größeren Städten aber weder an diesen noch an lateinischen oder Gelehrtenschulen fehle, und daneben — wenigstens hinter den Kinderjahren — die Geschlechter gesondert werden, so ist das Wesentliche erreicht. Ob und wie viel Schulen an einem Ort neben einander bestehen sollen (da Concurrenz allerdings für den Wetteifer vortheilhaft seyn kann), wie viel Abstufungen namentlich bey Bürgerschulen nöthig sind, muß theils die Volksmenge, theils die Eigenthümlichkeit des kleineren oder größeren Staats bestimmen, so wie davon auch die besondere Richtung abhängt, die manchen einzelnen Schulen auf Handel, Industrie, Kunst und Militärstand zu geben seyn möchte.

Anmerk. 1) In den Vorschlägen, welche seit der schon im vorigen Jahrhundert beginnenden neuen Gestaltung des Schulwesens, zu mehrerer Sonderung der öffentlichen Lehranstalten gethan sind, hat sich immer die Vorliebe, entweder für das bloß Praktische und Gemeinnützige oder für das Wissenschaftliche und Gelehrte ausgesprochen, und daher ist von beiden Seiten durch Uebertreibung gefehlt. Die bloß aufs Praktische hinsteuernden Philanthropen, hätten lieber die meisten gelehrten Schulen zugeschlossen, und nichts als sogenannte gemeinnützige Kenntnisse als Lehrobject übrig gelassen, davon ausgehend, daß sich der gelehrte Stand zu den übrigen Ständen, kaum wie 1 zu 1000 verhalten möchte. Die Humanisten hätten dagegen immer gern die Humaniora zum Gemeingut gemacht, und wenigstens allen Schulen einen lateinischen Anstrich gegeben. Das Wahre liegt in der Mitte, und ist von den Unbefangenen anerkannt und ausgeführt. Die Regierungen haben eingesehen, daß die allzu große Menge sogenannter Gelehrtenschulen, wie ja hie und da jedes Städtchen eine besitzen wollte, vielmehr Ungründlichkeit als wahre

Ge-

Gelehrsamkeit beförderte, und eben daher so viele Unwissende nachher von ihnen zur Universität übergingen. Die Schulen, d. h. solche, die offenbar ihre Bestimmung, Studirende zu bilden nicht hinlänglich erfüllen, in höhere Bürgerschulen umgestaltet, oder auch bey einem nebenher bestehenden größeren Gymnasium dafür gesorgt, daß in den unteren und mittleren Classen auch der Nichtstudirende zweckmäßigen Unterricht erhielte, und das gerade für ihn Brauchbare nicht über dem Unbrauchbaren entbehrte. Die Anhänglichkeit an das Alte, die Eitelkeit eine Schule zu haben, die zuweilen einen Jüngling auf die Universität schickt, das Sträuben der Lehrer, die nicht gern herabsteigen wollen, legen bey solchen Verordnungen immer hie und da Hindernisse in den Weg, die aber durch Weisheit und Milde in der Behandlung der Sache überwunden werden können. Ist in jedem größern Provinzialdistrict eine recht gute Gelehrtenschule, oder hat man deren höchstens zwey zur Auswahl, so fehlt es denen, die Trieb und Fähigkeit zum Studiren haben, nicht an Gelegenheit. Dagegen verführt die Nähe einer sogenannten Gelehrtenschule in der Vaterstadt manchen eitlen Vater, seinen unfähigen Sohn dem Studiren zu widmen, wodurch er ihn oft nur sehr unglücklich macht.

k) Die Idee von Realschulen im Gegensatz von eigentlichen gelehrten Schulen ist nicht neu. (M. s. w. unten §. 78. letzte Anmerk.) Vorzüglich war der vormalige Klosterbergische Abt Resewitz einer der ersten, welcher im J. 1773 in seiner Erziehung des Bürgers, dann auch in seinen Vorschlägen und Wünschen, besonders im 2ten u. 5ten Theil durch ruhige Erörterung des Gegenstandes darauf aufmerksam machte, und dadurch weit mehr als Basedow wirkte, dem alles Bestehende mißfiel. Bald folgten Andere, und empfahlen eine sorgfältigere Berücksichtigung der grossen Mehrzahl der Nichtstudirenden, welche in vielen der gewöhnlichen lateinischen Stadtschulen zu wenig beachtet

wurden. Selbst einflußreiche Staatsmänner, wie der vormalige Preuß. geistliche Minister von Zedlitz und nach ihm von Massow faßten diese Idee auf, und suchten sie zu realisiren. (S. Berl. Monatsschr. 1787. Braunschw. Journal 1787. Gedicke's Annalen, Heft 1—3.) Und in unsern Tagen ist der Streit zwischen Humanismus und Realismus heftiger als je erneuert; auch sind an vielen Orten neben höheren Bürgerschulen Realgymnasien und, wo die Mittel nicht hinreichten, Realclassen an Gymnasien errichtet worden. Die Zeit wird lehren mit welchem Erfolge. Die hieher gehörigen Hauptschriften sind im dritten Capitel dieses Abschnitts §. 22. verzeichnet.

Zweytes Capitel.

Von den Lehrern öffentlicher Schulen.

11.

Verhältniß der Lehrer zu der Schule. Bedingungen ihrer Wahl.

Bey jeder Lehranstalt bleiben die Lehrer die Haupt-
ache. Von ihrer Tüchtigkeit und Treue hängt beynahe Alles
ib. Wo diese ihnen fehlt, sind alle Lehrformen, alle In-
tructionen und Organisationen vergebens. Wo sie geschickt
ind, thätig seyn wollen, und durch Unterstützung der Obern
hätig seyn können, findet es sich mit dem Uebrigen fast von
elbst. Daher steht verständige und gewissenhafte Lehrer-
vahl, unter allen Mitteln gute Schulen zu gründen oder zu
rhalten, oben an. Die für den Zweck der Schule erforder-
iche Gründlichkeit und Sicherheit der Kenntnisse, Lehr- und
Rittheilungsgabe, Rechtlichkeit des Charakters, Reinheit der
Sitten, tiefes Gefühl der hohen Wichtigkeit des Berufs, dieß
ollten billig, selbst bey den kleinsten Lehranstalten, unerläß-
iche Bedingungen seyn. Großes Wissen mag hie und da auch
ey großer moralischer Verdorbenheit, Geist und Talent bey
ölligem Mangel an Pflichtgefühl zu finden seyn. Aber gerade
ieser ungleiche Verein wirkt auf die Jugend, bey Lehrern,
on denen sie zunächst ihre Verstandesbildung erwartet, am
achtheiligsten. Sie verzeiht denen, von welchen sie etwas ler-
en kann, deren Talent sie huldigen muß, große Charakter-
nd Sittenfehler, und verzeiht sie zuletzt sich selbst. Dürfte
nan sich daher in einer so unvollkommenen Welt, und bey
er so großen Schwierigkeit, lauter solche Lehrer zu fin-
en, bloß Wünschen und Idealen überlassen, so sollte in der
iedrigsten wie in der höchsten Schule keiner angestellt wer-
en, von dem man nicht durch genügende Beweise gewiß seyn
önnte, daß er jene didaktischen, pädagogischen und morali-

29 *

[illegible] hier findet, wer Lehrer zu [illegible] Schwierigkeit. Schon gründ- [illegible] was gelehret werden soll, ist [illegible] nicht so gemein als man [illegible]. Die [illegible] Mannigfaltigkeit der Kenntniß, [illegible] Studierenden gefordert werden, hindert [illegible] Eindringen in den Gegenstand. Aber noch [illegible] — das Anregen, das [illegible], der Stimmung, das [illegible]. — [illegible] welche das größte [illegible] der Gelehrteste der [illegible]. Und wo endlich [illegible] das Wichtigste — die Liebe, [illegible] die rechte Art sich [illegible]. [illegible] das Alles die Fürsorge für Schulen [illegible] — [illegible] lebendiger sey wenigstens [illegible] und so viel es möglich [illegible]. Bleibe daher fern von der [illegible] Verbindungen und [illegible] der Wählende bey jeder [illegible] unter den vorwaltenden [illegible] der geschicktere, [illegible] geneigt gewesen wäre, der [illegible] sichere Hoffnung sey, [illegible] Fleiß, Übung und Erinnerung immer mehr der Idee [illegible] vollkommenen Lehrers entgegen reifen zu sehen.

Anmerk. Welche Eigenschaften ein tüchtiger Lehrer, sowohl zum Erziehen als zum Unterrichten besitzen müsse, geht zum Theil schon aus den allgemeinen — im ersten und zweyten Hauptabschnitte dieses Werks aufgestellten — Grundsätzen hervor. Eine nähere Entwickelung derselben, so wie sein Verhältniß zu den Eltern, aus welchem auch der Schulmann nicht ganz heraustritt, wird das zweyte und dritte Capitel im dritten Theile enthalten. Ich bitte aber sie schon hier zu vergleichen.

12.

Vorbereitung und Prüfung der Lehrer.

Soll aber der Stand der Schullehrer veredelt, ollen für denselben immer mehr recht brauchbare und ach- ungswerthe Mitglieder gewonnen werden, so haben die, in eren Macht es steht, für Anstalten, theils zur Vorbe- eitung auf das Lehrgeschäft, theils zur Prüfung er Lehrfähigkeit vor der Anstellung ernstliche Sorge zu tra- en. Für Vorbereitungsanstalten. — Denn giebt s gleich nicht wenige sehr brauchbare selbst ausgezeichnete Männer, welche kein Seminar gebildet hat, so sind diese ben darin ausgezeichnet, daß sie durch natürliches alent und angebohrne Lehrgabe das überkamen, was die Mehrzahl sich durch Uebung erwerben muß. Auch wird man viel häufiger in den höhern Lehranstalten als in Volksschu- n finden, indem die ganze gelehrte Bildung auch die Lehr- schicklichkeit leichter herbey führt. Die Organisation selbst r Seminare wird durch die Art der Lehranstalt bestimmt, elcher sich die Mitglieder gewidmet haben. Es wird daher t bey den einzelnen Schulen davon die Rede seyn können. S. Abschn. 2. Abth. 1. Cap. 1. u. Abth. 2. Cap. 1.) Die rüfung aber, ohne welche Keiner angestellt, und der bil- s selbst Privatlehrer, welche die Jugend den Schulen orbereiten, zu unterwerfen wären, muß, wenn sie ein siche- s Resultat geben soll, eben sowohl die Lehrgabe als die enntnisse, eben sowohl das Praktische, als das Theo- etische des Geschäfts betreffen. Und da viele damit Beauf- agte hierin gar zu ungleiche Methoden befolgen, so können wisse allgemeine Normen über die Art der Lehrerprü- ungen, sobald sie nur nicht zu kleinlich und zu beengend id, allerdings ihren Nutzen haben.

Anmerk. 1) Nach Horns Museum B. 1. St. 2. sollen in Schweden die Prüfungen, auch der Hauslehrer nach ei- ner ausdrücklichen Königl. Verordnung wirklich schon statt

finden. Auch sollen ähnliche Vorschriften in *Königsberg* ergangen seyn.

2) In vielen — nach einer zu allgemeinen und unbestimmten Form angestellten — Prüfungen, wird oft gerade nach denen Kenntnissen und Fertigkeiten nicht gefragt, welche künftig das Hauptgeschäft des Lehrers werden sollen, und die Prüfung zu wenig nach Umständen und Persönlichkeit modificirt. Daher scheint es zweckmäßiger, dieselbe einer besondern *Examinationscommission*, welche hierzu eine eigne Instruction erhalten sollte, als einem einzigen, oft des Schulfachs — wenigstens praktisch — ganz unkundigen Manne zu übertragen. Auch die Sittlichkeit des Lebens kommt oft allzu wenig in Betracht. So kommen Männer ins Schulamt, die keinen Begriff von Pflichtliebe und Amtstreue haben, und deren einziges Ziel ist, *versorgt* zu werden. M. s. in *Gedicke's* Schulschriften den Aufsatz: „Ueber die Methode zu examiniren;" ferner: *Hasenclever* Ueber Schullehrerprüfungen, in *Natorps* Quartalschrift, Jahrg. 1804. Quart. 3. S. 438., womit in besonderer Beziehung auf niedere Schulen, des letztern *Schema zu einem Schullehrerexamen*, in dessen Grundriß der Organisation allgem. Stadtschulen, S. 227. ff. *Reche* Philalethia B. 1. S. 196., und *Wölters* Handbuch Bd. 2. St. 1. zu vergleichen ist.

Jede Prüfung sollte billig in *schriftlichen* Arbeiten nach dem Maaßstabe der Schule, in *mündlichen* Unterhaltungen über die Lehrgegenstände, die Methodik und pädagogische Literatur, und in *Probelectionen* bestehen. Die ziemlich allgemeine Gewohnheit, diese *Probelectionen* (wie Probepredigten), halten zu lassen, scheint mit manchen Unbequemlichkeiten unzertrennlich verbunden zu seyn, sobald sie vor den *künftigen Schülern* des anzustellenden Lehrers abgelegt werden müssen. Schon die Idee, in ihrer Gegenwart gewogen und vielleicht zu leicht befunden zu werden, hat für den Mann von zartem Ge-

fühl etwas Beunruhigendes. Der erste Eindruck kann dabey selbst nicht recht vortheilhaft auf die Schüler wirken. Wäre es nicht besser, man wählte ganz fremde Schüler, welches an größeren Orten wenige Schwierigkeit machen würde? Freylich kann die einmal hergebrachte Observanz auch wohl den Nachtheil vermindern, und manchem Lehrer gerade die glücklich abgelegte Probelection sogleich Ansehen verschaffen.

13.

Verbindung der Billigkeit mit der Strenge der Forderungen.

Streng, d. i. genau, gründlich, unparteyisch muß jede Prüfung seyn. Aber sie muß die Forderungen nicht überspannen. Dieß würde gleichwohl fast unvermeidlich seyn, wenn, wie in manchen Schulen der Fall ist, jeder Schullehrer in allen Fächern bewandert seyn, und in allen Lehrgegenständen unterrichten sollte. Bey den Volks- und Bürgerschulen ist freylich der Kreis jener Lehrgegenstände so beschränkt, daß man wohl verlangen darf, daß, da oft nur ein Lehrer angestellt werden kann, dieser ihn auch allein auszufüllen im Stande sey. Aber desto häufiger überspannt man die Forderung bey höheren, besonders auch Gelehrtenschulen, — eine natürliche Folge der in unsern Tagen bereits wieder abgekommenen Einrichtung, daß ein Lehrer eine Classe in allen Lectionen allein zu besorgen hat, folglich auch in allen dazu erforderlichen Kenntnissen geübt seyn soll. Es mag einzelne Männer gegeben haben und noch geben, welche es zu leisten im Stande sind, in jede Classe, wie man zu sagen pflegt, gehen zu können. Aber wie selten werden sie seyn, und wie immer seltner werden, da sich der Kreis des Wissenswürdigen täglich mehr erweitert, und eine gewisse Vielseitigkeit ohnehin immer allgemeiner verlangt wird! Doch selbst da, wo ein Lehrer jener Forderung genügen könnte, würde es nicht mehr Nachtheil

als Vortheil zur Folge haben? Würde er nicht 1) dadurch genöthigt werden, zu Vielerley fortzutreiben, statt sich einigen Fächern ganz widmen, und sich dadurch seinen Schülern immer nützlicher machen zu können? Würde er 2) nicht ganz natürlich in einem Fache, das er nicht aus Neigung, sondern nur aus Noth mit beybehält, bey weitem nicht so gut unterrichten, als ein Anderer, der gerade dieses Fach zu seinem Hauptstudium gewählt hat? Es hat entschiedene Vorzüge, wenn der Schullehrer nicht an eine Classe gebunden ist. (S. Cap. 4. §. 29.)

14.

Billigkeit in der Bestimmung der Geschäfte des Schulmannes.

Eben so wichtig ist, wenn auch der geschickte Lehrer nicht bald ermüden soll, ihn nicht zu sehr mit Unterrichtsstunden und andern Arbeiten zu überhäufen, wie noch bey so vielen Schulen der Fall ist. Zwar macht es 1) allerdings einen großen Unterschied, worin er zu unterrichten hat. Einige Lectionen erfordern eine so sorgfältige Vorbereitung, oder sind mit so vielen Nebenarbeiten, z. B. Durchsicht und Correctur der Arbeiten der Schüler verbunden, daß sie füglich für zwey oder drey andere gelten können, bey denen der Lehrer, sobald er sich erst einige Uebung erwarb, kaum nöthig hat, irgend etwas vorher und gar nichts nachher zu thun. Gleichwohl ermüdet 2) alles Unterrichten an sich schon; und gerade der Unterricht, bey welchem der Geist des Lehrers wenig Interesse findet, erschöpft den thätigen Mann am meisten, stumpft ihn ab, und hat einen Schlendrian und Mechanismus zur Folge, welcher so oft das Verderben des Jugendunterrichts ist. Auch ist 3) eine zu große Anzahl von täglichen Lehrstunden die vornehmste Veranlassung, warum so viele Schullehrer, wenn sie einmal im Amte sind, in ihren eigenen Studien wenig oder gar nicht fortgehen, und wohl gar die Erholung von dem sie drückenden

den Schuljoch, in sinnlichen und ihr Amt herabwürdigenden Zerstreuungen suchen, in deren Strudel hinabgezogen sie an Geist und Sitten verlieren. Nicht weniger hängt 4) viel davon ab, wie die Schulstellen in Absicht der Einkünfte beschaffen sind. Sind diese der Art, daß sie dem Manne ein anständiges und bequemes Auskommen sichern, und ihn nicht in die Nothwendigkeit versetzen, durch Nebenarbeiten und Privatunterricht das Fehlende zu erwerben, so kann unstreitig mehr Schularbeit gefordert werden, und es werden z. B. drey bis vier regelmäßige Stunden des Tages, zum öffentlichen Unterrichte nicht zu viel seyn. Aber das Schlimmste ist, daß die Lehrer gerade in solchen Schulen, wo sie am schlechtesten salarirt sind, auch am meisten von Ueberladung durch Arbeit zu Boden gedrückt werden.

15.

Anstellung junger Mitarbeiter bey jeder grossen Schule.

Es giebt ein sehr nahe liegendes Mittel, dem Lehrstande von dieser Seite in vielen Schulen einige Erleichterung zu verschaffen: die Anstellung junger Hülfslehrer (Collaboratoren), welche dadurch zugleich selbst zum Schulstande gebildet werden. Da dieß junge kraftvolle Männer seyn müssen, die durch fortschreitende Ausbildung nach festen Anstellungen zu streben haben, auch zum Theil noch für sich selbst sorgen, und an vielen Orten durch Privatunterricht ihre äußere Lage verbessern können; so würde der Aufwand so groß nicht seyn, wenn man nur erst den guten Willen hätte, Schulen, besonders Stadtschulen, wesentlich zu verbessern. Dadurch würde zugleich einem andern Uebel abgeholfen, das so manche Schule drückt. Man kann Männern, die bey der Schule alt, und eben dadurch für dieselbe unbrauchbar geworden sind, nach und nach, indem man ihnen jüngere Gehülfen zugesellt, ihrer Geschäfte, zum grossen Vortheil der Jugend, oft zugleich zur verdienten Belohnung für treu ge-

thane Arbeit, mit hinlänglicher Unterstützung entlassen, statt daß jetzt ganze Decennien hingehen, wo man zwar unaufhörlich über die Untauglichkeit der alten Rectoren, Conrectoren ꝛc. klagt, die Schulen auch von Jahr zu Jahr mehr sinken sieht, und gleichwohl nichts thut, um ihren Verfall abzuwenden, und für das heranwachsende Geschlecht ernstlich zu sorgen.

Anmerk. 1) Die Erfahrung hat an vielen Orten bewiesen, daß ehrenvolle Entlassung veralterter, und humane Entfernung schwacher Schulmänner, beynahe das einzige Mittel war, wodurch manche tief gesunkene Schule wieder gehoben werden konnte, und wirklich gehoben wurde. Gesetzt, der alte Schulmann war auch anfangs dagegen, so empfand er doch bald in der bequemeren Lage die Erleichterung, und söhnte sich leicht mit dem aus, was ihm beym ersten Anblick, wie alles Ungewohnte, mißfallen hatte. Nur sollte man auch dem Emeritus, zumal wenn er es im wahrsten und edelsten Sinne des Worts ist, in seinem Alter, wo ohnehin manche Nebenquellen des Erwerbes versiegen, seine wenigen übrigen Tage nicht durch Nahrungssorgen verkümmern, und ihn so versorgen, daß er die Amtsentlassung oder Amtserleichterung als eine wahre Wohlthat betrachten kann.

2) Möchte man nur auch die trüben Aussichten, die manchen braven Schulmann bey dem Gedanken an seinen Tod so sehr beunruhigen, und seinen von Nahrungssorgen gedrückten Geist ganz niederschlagen müssen, immer mehr erheitern, und von Seiten der Regierungen kräftiger dazu mitwirken! Recht sehr verdienten in dieser Hinsicht die bereits in vielen Provinzen und Ländern bestehenden Schullehrer-Wittwenkassen allgemeiner zu werden. Der preußische Staat macht es jetzt den sich verheirathenden Beamten zur Pflicht, selbst ihre Wittwen zu bedenken, und tritt sogar zu, wo sie es bey schlechten Stellen nicht vermögen. Was anderwärts in dieser Beziehung geschieht, darüber muß später ausführlicher gesprochen werden. Vor-

länfig verweise ich nur auf Schwarz Freymüthige Jahrbb. Th. 1. S. 449. ff., und auf viele einzelne Aufsätze in der Allgem. Schulzeitung, namentlich Jahrgang 1827. 1828. Ueberhaupt kann es aber, wo es nur nicht an Gemeingeist fehlt, Schulmännern, sowohl in der Stadt, als auf dem Lande, nicht schwer werden, einen so wohlthätigen Verein unter sich zu bilden. Schlichthorst Ueber Schullehrer-Wittwenkassen, im Allg. Jahrb. der Universitäten, Bd. 1. Heft 4., und die Statuten einer solchen Anstalt, in Guts Muths Bibliothek, 1807. Septbr. u. Oktbr. S. 114.

16.

Ueber stehende und veränderliche Lehrer.

Ob einer Schule lauter stehende (fixirte), oder zugleich wechselnde Lehrer vortheilhafter seyn möchten, kann zweifelhaft scheinen. Bey der Entscheidung kommt es theils auf die Beschaffenheit der Schule selbst, theils auf den Sinn an, worin man beide Benennungen nimmt. Bey den Land- und Volksschulen ist es unverkennbar vortheilhaft, wenn der taugliche Lehrer lange in seinem Amte bleibt, und nur dann erst entlassen wird, wenn Alter und Geistesabnahme seine Brauchbarkeit einschränken oder aufheben. Er steht ungefähr in demselben Verhältniß wie der Prediger, und kann, je länger er unter der Jugend eines Orts lebt, desto mehr an Erfahrung, folglich auch an Amtstüchtigkeit gewinnen. Bey allen übrigen Schulen ist ebenfalls höchst wünschenswürdig, daß mehrere Stellen von Männern bekleidet werden, welche, durch längere Erfahrungen den übrigen Lehrern vorleuchtend, das Amt nicht als einen für wenige Jahre, sondern vielleicht für das ganze Leben übernommenen Beruf betrachten. Weniger nothwendig hingegen, in mancher Hinsicht sogar weniger vortheilhaft, scheint dieß, sobald von allen Stellen die Rede ist, besonders in Schulen, wo viele Lehrer nöthig sind. Werden sie alle mit stehenden, auch wohl durch Familienverbindung festgehaltenen

Lehrern besetzt, so hat dieß meistentheils die Folge, daß nur ein kümmerliches Auskommen damit verbunden ist; daß man sehr mittelmäßige Männer dazu wählen muß, und daß diese dann gewöhnlich, ohne wahren Nutzen in ihrem Amte zu stiften, ein gedrücktes Leben bis ans Ende fortführen. Werden dagegen bey jeder größeren Schulanstalt den oberen Lehrern, welche feste Stellen haben, einige Hülfslehrer zugesellt, die der Schule, wäre es auch nur auf wenige Jahre, ihre besten Kräfte widmen, und dann in vortheilhaftere, mit Aussicht auf Versorgung verbundene Hauslehrerstellen, oder in höhere Schulämter, oder in Predigerstellen übergehen: so wird unstreitig für den Unterricht so mancher Classen weit besser als bis jetzt gesorgt seyn, und auch die älteren und stehenden Lehrer werden dadurch manche Erleichterung bekommen. Zu häufiger Wechsel der Lehrer schadet übrigens allemal. Er erschwert besonders die Ausführung eines festen Plans des Unterrichts, einer consequenten Lehrmethode, eines harmonischen Hinwirkens zu wohlüberlegten Zwecken.

Anmerk. Man vermißt an jungen Lehrern Erfahrung und Methode! Aber einmal hat doch auch jeder Vieljährige anfangen müssen, und jenes — wenigstens die Methode — wird nur zu oft auch an diesen vermißt. Es kann allerdings leicht geschehen, daß der junge Mann oft in der Wahl dessen, was er lehrt, und in der Art, wie er es lehrt, bedeutende Fehler macht, und selbst durch Ueberfluß schadet. Aber ist er kein bloßer Söldling, übernimmt er die Lehrstunden mit Liebe, so wird schon der Eifer, womit er die Sache treibt, der Reiz der Neuheit des Geschäfts, das Selbstgefühl nicht zurückbleiben zu dürfen, um sich Achtung bey seinen Schülern zu erwerben, auf der andern Seite Manches wieder gut machen; er wird bey allen seinen Fehlern doch oft weit mehr nützen, als der alte abgelebte Schulmann, der seinen gewohnten Gang fortschleichend, Alles ohne Geist und Leben vorträgt, unbekümmert, wie viel oder wenig er ausrichte. Jener weckt den Geist eigenen Flei-

ßes; dieser erschlafft die Schüler, wie er selbst erschlafft ist. Friedemann Beyträge 1832., Heft 2. S. 44. ff.

17.

Anständige Stellung der Schullehrer in ökonomischer Hinsicht.

Eins der größten Uebel, welches den Lehrstand überhaupt und namentlich auch den Schulstand ganz besonders drückt, ist theils der geringe Gehalt, womit sich so viele Schullehrer noch eben so begnügen müssen, als zu der Zeit, wo alle Bedürfnisse um die Hälfte wohlfeiler waren, theils die Art, wie manche Besoldung eingenommen wird. Seine Erhaltung, wenigstens seine bessere oder beschränktere Existenz, ist an sehr vielen Orten von der Anzahl der Lehrlinge und der Freygebigkeit der Eltern abhängig gemacht. Dadurch wird der Schullehrer nicht nur oft in seiner Einnahme zurückgesetzt, sondern er verliert auch in der Achtung, und was das Schlimmste ist, er wird, wenn er nicht eine seltene Charakterfestigkeit besitzt, leicht moralisch verdorben. Nun ist zwar weder thunlich noch rathsam, das, was für Unterricht bezahlt wird, gänzlich abzuschaffen. Es sollte sogar hie und da, sowohl wegen der steigenden Lebens- und Standesbedürfnisse, als der steigenden — alle durch Geld salarirte Personen am meisten drückenden — Theurung, bedeutend erhöht werden. Denn, welche Ausgabe könnte wohl für Eltern pflichtmäßiger seyn? Aber es giebt ein Mittel, die so verderbliche Art, wie es entrichtet wird, aufzuheben, ohne irgend einen Theil in seinen Rechten zu verletzen, und dadurch allein schon eine höchst wichtige Reform des Schulwesens zu Stande zu bringen. Werden die Schulgelder ohne Ausnahme von eigenen Beamten, oder doch von Personen angenommen, die von dem Ertrage gänzlich unabhängig, sie bloß zu den Schulfonds abliefern, werden dann diese Einnahmen verhältnißmäßig — viel mehr nach dem Verdienst und dem, was von dem einzelnen Lehrer gefor-

dert wird, als nach den Schulclassen — vertheilt, ist dieser alles Erinnerns, Mahnens und Dankens überhoben, so fallen alle Unbequemlichkeiten und Unschicklichkeiten hinweg. Daß eine solche Einrichtung möglich ist, wenn höhere und niedere Obrigkeiten den ernsten Willen haben, beweisen die schon an vielen Orten vorhandenen Beyspiele.

Anmerk. 1) Dieser Punct scheint zwar nicht zunächst in eine Schrift, welche die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts entwickeln soll, zu gehören, sondern mehr einen Theil der besondern Staatswirthschaft auszumachen. Aber er ist von zu großer Wichtigkeit für das ganze Schulwesen, als daß man nicht jeden Anlaß nutzen sollte, ihn zur Sprache zu bringen. Man bemerke daher zur Erläuterung des oben Gesagten:

A. Die Gehaltsverbesserung betreffend, so ist sie unstreitig, wenn man die große Menge der Schulen und die Dürftigkeit so vieler Schullehrer, der abgeholfen werden müßte, daneben die Beschränktheit der Schulfonds, endlich die so veränderte Lebensart so vieler Stände, und dann wieder die so sehr gesteigerten Staatsbedürfnisse berechnet, eine der schwersten Aufgaben. Man hat allerley Plane gemacht, sie zu lösen: man hat erhöhte Auflagen, besonders auf gewisse Classen der Bürger, z. B. die Hagestolzen, oder auf Luxusartikel rc., bessere Verwendung der Fonds, welche so manche reiche Kirchen, reiche Kämmereyen, und andere reiche aber jetzt unnütze Stiftungen besitzen, desgleichen Einziehung mancher entbehrlichen Predigerstellen rc., vorgeschlagen; man hat besonders auch auf eine thätigere Unterstützung von Seiten des Staats, besonders in solchen Staaten, welche sich in den Besitz aller oder vieler geistlicher Stiftungen gewaltsam gesetzt haben, gedrungen. Auch haben in neuern Zeiten bereits mehrere Regierungen — ganz vorzüglich die preußische — ein gutes Beyspiel gegeben, indem sie sehr viele Schulanstalten bedeutend verbesserten. Selbst die Sorge für eine höhere Ausbringung und strengere Administration so vieler Grundstücke, hat die Ausführung möglich gemacht. Dennoch ist noch unendlich viel zu thun übrig. Das Verhältniß des Gehalts anderer Staatsdiener, bey ungleich leichteren und fast mechanischem Dienst, zu dem Gehalt derer, welchen die Bildung der Nation anvertraut wird, der Pensionirung

ganz Verdienstloser, zu dem Gnadenbrodt, das oft mühsam genug der Schulveteran erflehen muß, ist hie und da empörend. Besonders legt aber dem elementarischen Schulwesen, die Dürftigkeit der Lehrer unüberwindliche Hindernisse in den Weg. Denn dem steten Kampf mit Nahrungssorgen erliegt die kräftigste Natur, und in der Armuth verkümmert Geist und Körper zugleich.

B. Die Art der Einnahme und Vertheilung des Schulgeldes betreffend:

a) Das Unzweckmäßige hierin ist sehr vielen, und zwar Schulen von allen Gattungen, gemein. In Gymnasien oder Gelehrten- und Realschulen werden zwar die meisten Lehrer salarirt. Aber ein nicht unbedeutender Theil ihrer Nebeneinnahmen besteht doch auch in Schulgeldern, welche von den Schülern ihrer Classe entrichtet, auch wohl in freyen Geschenken, welche ihnen bey gewissen Gelegenheiten, zu Weihnachten, an Geburtstagen u. s. f., ja zum Theil sogar, wie beym Jahreswechsel, am Gregoriusfest u. s. f., erbetet und ersungen werden müssen. In den Trivial-, Bürger- und Landschulen ist dasselbe der Fall. Nach der Anzahl der Kinder, welche in jeder Woche oder jedem Monate die Schule besuchen, richtet sich daher hie und da Wohlstand oder Dürftigkeit des Lehrers. Ein einziger harter Winterfrost kann ihn um die Einnahme der ganzen Woche, gerade wenn er sie am nöthigsten hat, bringen. Selbst Erziehungsanstalten sind nicht ganz frey von diesem Uebel. Die Beschaffenheit des Vermögens der Zöglinge hat oft Einfluß darauf, ob der einzelne Lehrer besser oder schlechter steht.

b) Die Nachtheile, welche hieraus fließen, sind unverkennbar.

aa) Die Einrichtung ist zuvörderst drückend für den Lehrer. Seine Zufriedenheit, zuweilen sogar bey schlecht salarirten Stellen, sein Auskommen, ist abhängig gemacht vom Zufalle, von dem wandelbaren Vertrauen, von Wind und Wetter, von hundert kleinen Umständen, nicht selten von der besseren oder schlechteren Denkungsart seiner Collegen. Sein Wohlstand sinkt, wenn der ihrige steigt, und selbst seinen steigenden Wohlstand verbittert ihm der Neid.

bb) Die Einrichtung ist ferner häufige Veranlassung zur Geringschätzung des Schullehrers. Dieß ist sie:

schon an sich, durch die so oft bey den Kindern angeregte Idee, daß sie selbst den Unterricht bezahlen, oft so spottwohlfeil bezahlen können;

durch das Demüthigende, die Bezahlungen selbst in Groschen und Pfennigen einnehmen, und wohl gar einmahnen zu müssen;

durch die Gewalt, welche undankbare oder übeldenkende Eltern dadurch bekommen, dem Lehrer seinen verdienten Lohn zu schmälern, ihn durch Wegnehmen ihrer Kinder zu strafen, oder sich an ihm, wenn er seine Pflicht vielleicht gerade am redlichsten gethan hat, zu rächen;

durch die Abhängigkeit, in welche alles Annehmen von Geschenken, die noch dazu oft auf die unzarteste Art gegeben werden, versetzt;

durch die erniedrigenden Mittel, wozu diese ganze Einrichtung manche Schullehrer verleitet, um sich etwas besser zu setzen.

c) Wenn diese Bemerkungen, die jeder Mann von richtigem Gefühl unterschreiben wird, vielleicht vielen an das Herkommen gewöhnten, besonders sich dabey wohl befindenden Schullehrern nicht einleuchten sollten: so würde dieß selbst ein Beweis seyn, daß jene Einrichtung auch für den moralischen Charakter des Schullehrers verderblich ist. Zwar ist sie das nicht ohne Ausnahme; denn einzelne vortreffliche Männer des Standes beweisen, daß sie den so nahe liegenden Versuchungen widerstehen können; aber sie ists doch sehr häufig. Es entsteht so leicht

aa) ein gewisses illiberales Wesen; ein kleinlicher Geldgeiz, eine niedrige Habsucht;

bb) eine höchst schädliche Parteylichkeit gegen die, von welchen Vortheile zu hoffen sind; gegen die Bezahlenden und Reichern vor den Aermern oder Freyschülern durch besondere Schonung, schmeichlerisches Lob gegen die Eltern u. dgl.;

cc) ein kriechendes Wesen, wo etwa Hoffnung ist, dadurch etwas zu gewinnen;

dd) manche Versäumniß der Pflicht, wo der Lohn ausbleibt, oder zu sparsam eingeht;

ee) so manches Sinnen auf niedrige Kunstgriffe, um Schüler an sich zu ziehen; seine Classe voll zu machen; Geschickte zurückzuhalten; Ungeschickte aufzunehmen; einzig mit Hinsicht auf das sich mehrende oder mindernde Schulgeld, nicht auf das höhere Verdienst der Schüler;

ff) alle die moralischen Uebel, welche Nahrungssorgen so leicht herbeyführen, Verstimmung, üble Launen, Ermüden im Amt u. s. w.

d)

d) Allen diesen Uebeln wäre abgeholfen, wenn überhaupt ernstlich darauf gedacht würde, die Schulmänner besser zu salariren; nächstdem aber, wenn

aa) in allen Stadtschulen und Gymnasien, wie es schon an manchen Orten wirklich geschieht, das sämmtliche Schulgeld in eine gemeinschaftliche Accidentienkasse käme und aus dieser von dem Administrator des Schulfonds verhältnißmäßig an die Lehrer vertheilt würde. Da einmal vermehrte Einnahme für die meisten Menschen ein Antrieb zur Thätigkeit ist: so würde auch hier dieser Vortheil nicht wegfallen, weil bey der Frequenz der Schule alle Lehrer gewinnen. Nicht minder müßten

bb) auch in den niederen Volksschulen die Eltern, welche es vermögen, angehalten werden, für jedes ihrer schulfähigen Kinder ein Bestimmtes an die Schulkasse zu zahlen. Dieses würde am bequemsten mit der Verwaltung des Kirchenärariums verbunden werden. Denn selbst die Richter und Schöppen und Magisträte, die einige zur Verwaltung vorgeschlagen haben, denken zum Theil über Schulbedürfniß um nichts lieberaler, als die gemeinen Bauern und Bürger. Durch jene Einrichtung würde dann zugleich die daraus fließende Einnahme des Schullehrers, von dem wirklichen Besuche der Schule und dem Willen der Eltern ganz unabhängig. Die Schule wird auch sicher besser besucht werden, sobald für jedes schulfähige Kind etwas entrichtet werden muß; und der ganz dürftigen haben sich ohnehin Staat und Obrigkeit anzunehmen.

2) Auf Privatlehrer und auf Winkelschulmeister, wie es deren in vielen Städten giebt, ist das Bemerkte nicht anwendbar. Sie müssen sehen, wie sie sich mit den Eltern abfinden. Aber in der Regel sind gerade solche, da sie Niemand genau beobachtet, der Jugend oft mehr verderblich als nützlich. Ihr Unterrichten ist zum Theil ein bloßes Handwerk, wovon sie sich zu nähren suchen. Alle Schulen und Pensionsanstalten, die Finanzspeculationen der Unternehmer sind, haben etwas Bedenkliches, und stehen immer auf unsicherm Grunde. Daß es Ausnahmen wie überall giebt, daß mancher tüchtige Prediger den Schulen treffliche Schüler vorbereiten kann, versteht sich. Aber eigentliche Privat- und Pensions- oder Kostschulen bedürften wenigstens

in einem wohlgeordneten Gemeinwesen einer weit genaueren Prüfung und Aufsicht, würden aber auch überhaupt weniger Glück machen, wenn die öffentlichen Schulen überall das wären, was sie seyn sollten.

Der Gegenstand ist wie früher, so neuerdings in vielen Schriften zur Sprache gekommen. Aus der älteren Zeit hat mein verstorbener Vater verwiesen auf Sandau Verbesserungsplan für latein. Schulen in Provinzialstädten, 2 Thle., Wittenberg 1781—86., auf Gedicke Aristoteles u. Basedow, Basel 1778., auf Steinbart in den Vorschlägen zur allgem. Schulverbesserung ꝛc. Züllichau 1789. S. 68. ff., womit die Beurtheilung dieser Schrift in der Allgem. Literatur-Zeitung vom Jahre 1789., und Webers Systemat. Handbuch der Staatswirthschaft, Bd. 1. Abth. 2. S. 285. ff. zu vergleichen ist; so wie auf Stephani System der öffentlichen Erziehung, Erlangen 1815., und Köhler in der Abhandlung: Fordert das Zeitalter eine verbesserte äußere Lage der Schullehrer? oder Widerlegung einiger Einwürfe gegen die Gehaltserhöhung derselben, in Schuderoffs Journ., Bd. I. St. 3. S. 350—384. Aus den unzähligen Stimmen, welche sich in neuerer Zeit für Verbesserung des Gehalts der Schullehrer haben vernehmen lassen, hebe ich nur folgende aus: Ein Beytrag zu den frommen Wünschen für die zeitgemäßere und anständigere Besoldung der evangel. Geistlichen u. Schullehrer, Eremit. 1831. Nr. 32. Hausemann Ueber Verbesserung geringer Schuldienste. Allg. Schulz. I. 123. Ansichten über die Bedürfnisse des Volksschulwesens. Darmst. 1834.

18.

Anständige Stellung der Schullehrer in der bürgerlichen Gesellschaft.

Schon durch eine sorgenfreye Lage, würde dem Schulstande auch mehr äußere Achtung verschafft werden. Doch ist dieß nicht das einzige Mittel. Unstreitig steht er in den bürgerlichen Verhältnissen noch viel zu weit zurück; und wenn sich gleich der wahrhaft achtungswürdige Mann darüber leicht für seine Person beruhigen kann: auch bereits manches hierin besser geworden und der Stand durch liberaldenkende Regierungen gehoben ist, so bleibt doch noch immer zu wünschen, daß dieß allgemein, und, so lange nun einmal noch Rang in der Gesellschaft ist, er auch bürgerlich mehr

usgezeichnet, und seine öffentliche Achtung mit der Wichtig- eit seines Geschäfts in das gehörige Verhältniß gesetzt werde. Er ist in seinem Einfluß auf das Ganze, durchaus eben so wichtig als der Predigerstand; und wenn ein — durch saure rbeit bey oft sparsamen Lohn zu erwerbendes — Verdienst, ie gerechtesten Ansprüche an Achtung giebt: so ist es wohl icht zweifelhaft, ob mehr Prediger die gerechteren daran zu achen haben. Bey den Schülern wird freylich die Achtung on dem bürgerlichen Grade ihres Lehrers nicht leicht bhängig seyn. Der junge, unbefangene, noch von keinen rivilegirten Vorurtheilen verschrobene Jüngling, hat einen ern Maaßstab des Verdienstes. Aber ein öffentlicher tand verdient auch öffentliche Ehre. Hierbey werden ohl vernünftige Schulmänner, auf jenen äußeren ang, der ja bey gesellschaftlichen Zusammenkünften gebil- n Menschen immer mehr für eine lächerliche Kleinstädterey ... zu werden anfängt, weit weniger Werth setzen, als ... ehrenvolle Behandlung, besonders von Sei- ... der Oberen, der Patrone und der Eltern. Es ist laublich, wie sehr sich oft geistlicher und weltlicher ..., gemeiniglich mit grober Ignoranz gepaart, gegen ... vergessen kann, die an Kenntniß und Verdienst so ... höher stehen; unglaublich, welche Kälte und Gleichgül- ... oft selbst Eltern gegen sie beweisen; wie sie Lehrer mit ... dürftigen Schulgelde für abgefunden und belohnt ... Männer, denen sie ihre Kinder anvertrauen, um in ... den Grund ihres ganzen Wissens und ihrer Brauchbar- ... für das ganze Leben zu legen. Freylich erniedrigt sich der ... hulmann nur zu oft selbst; die große Abhängigkeit, worin ... ihre äußere Lage von der Gunst Anderer setzt, erstickt ... mählig in ihnen, wie ja auch in vielen Mitgliedern des geist- ... n Standes, das zartere Gefühl. Aber auch geringschätzige ... hochmüthige Behandlung der Vornehmen hat Theil dar- ... Wer sich freylich selbst einer edleren unwerth macht, ver- ... nt auch nicht sie zu finden.

Anmerk. 1) Man muß unstreitig die verschiedenen Arten von Lehrern und Schulen unterscheiden. Ganz ist der bürgerliche Rang nun einmal von dem bürgerlichen Wohlstande nicht zu trennen. Jener wird sogar in Ermangelung des letzteren drückend, wie man an allen verarmten Edelleuten sehen kann.

A) Der Landschullehrer ist in seiner Art so achtungswürdig, als der Director der berühmtesten Stadtschule: aber es hat ihm ungleich weniger Anstrengung gekostet, als diesem sich für sein Amt geschickt zu machen, und er lebt unter andern Verhältnissen, und in andern Verbindungen. Er würde aufhören der gute Schulmeister zu seyn, wenn er zu vornehm würde. Nur muß er in seinem Kreise Achtung und Ehre genießen. Er muß keine erniedrigenden Geschäfte zu thun verbunden seyn, die jeder Bauerjunge verrichten kann; er muß nicht wie der Bediente des Predigers gebraucht werden; er muß, sobald er Sitten und Verdienst hat, eben so gut wie dieser, einer Stelle an dem Tische des Schulpatrons oder Ephorus werth geachtet werden.

B) In Stadtschulen giebt es noch manche — ziemlich immer mehr verschwindende — Ueberreste alter Observanzen, die den Schulstand herabsetzen, z. B. wenn er sich seinen Unterhalt vor den Thüren ersingen muß, welches die Obrigkeit so leicht abstellen könnte. Auch steht er hier offenbar zu sehr hinter dem Predigerstande zurück. Die Prediger selbst würden sich ehren, wenn sie auf die Abstellung solcher Verkehrtheiten antrügen, daß z. B. bey feyerlichen Gelegenheiten der ehrwürdigste Veteran als Schulmann dem jüngsten Prediger, dessen Lehrer er vielleicht gewesen ist, nachtreten muß. Beide Stände sollten, selbst ihrer Aehnlichkeit wegen, auf völlig gleichem Fuße stehen, und höchstens nach dem Alter rangiren.

C) Bey den Gymnasien hat man wenigstens den Anfang gemacht, den Schulstand entweder durch Benennungen, welche höhere geistliche oder akademische Würden bezeichnen, zu heben, oder ihm auch Sitz und Stimme in höheren Collegien anzuweisen. Das Letztere ist vernünftig und nützlich. Akademische Titel könnten bedenklicher scheinen, sofern sie leicht verleiten, sich des Schulstandes zu schämen, und, zu großem Nachtheile der Lehrlinge, einen akademischen Lehrton da anzunehmen, wo es auf ein gründliches Trei-

chen der Elemente ankommt, oder Schüler auf einen Fuß (als seine hochgeehrten Herren) zu behandeln, der Studentendünkel zur Folge hat.

S. Resewitz „verdiente der Schulstand nicht eben die Ermunterungen, wie andere Stände?" in seinen Gedanken und Vorschlägen, Bd. 1. St. 1.. Schulz Gedanken über Rang, Titel und Stolz der Schulmeister, in Schuderoff's Journal, Jahrg. 1. St. 3. Fr. Cramer's (zu wenig bekannte) Briefe über das Schulwesen in Deutschland, herausgeg. von Henke, Berlin 1806. Allgem. Schulzeitung, Jahrgang 1828. Abth. 1. Nr. 64. Abth. 2. Nr. 122. Alethostomus Ueber die Amtstitel der Gymnasiallehrer im Preußischen, in Seebode's N. A. Jahrg. 4. Nr. 23. 24.

Was manche andere Schriftsteller, z. B. Büsching, Gedike, Seidenstücker u. A., über noch mehrere Auszeichnungen der Schullehrer, besonders die Bestimmung ihres Ranges gesagt haben, hat vielleicht, durch Uebertreibung und Kleinlichkeit mancher Ansprüche, der Sache mehr geschadet.

Auf die Behandlung geschickter Schullehrer ist im Allgemeinen alles das anwendbar, was im ersten Abschnitte des dritten Theils von der Behandlung der Erziehungsgehülfen in den Häusern der Vornehmen gesagt werden soll. Am nöthigsten ist es, so manche Ephoren, Scholarchen und Patrone hieran zu erinnern, die sich hier und da durchaus noch nicht entwöhnen können, Schulmänner wie ganz Untergebene zu behandeln, und zwischen einem erfahrnen und verdienten Schulmanne, und einem jungen Candidaten des Predigtamts kaum einen Unterschied zu machen. Messen sollte sich doch mit dem Schulmanne nur der Ephorus, der auch die Kenntnisse dieses besäße. Als Beurtheiler seiner Lehrmethode sollte er sich nur dann aufwerfen, wenn er sie zu beurtheilen und die Gründe seines Urtheils anzugeben wirklich im Stande wäre. Nun würde es zwar unbillig seyn, dieß von einem jeden geistlichen oder weltlichen Scholarchen zu verlangen; denn er müßte beynah selbst Schulmann gewesen seyn, um es zu leisten. Vermag er's aber nicht, so sollte er sein Scholarchat und Ephorat bloß dazu anwenden, den

gewissenhaften und geschickten Jugendlehrer in seinen Rechten zu schützen, ihm sein Amt zu erleichtern, seine Vorschläge zu prüfen, anzuhören, wo möglich zu befördern und auszuführen, und über Oekonomie und Polizey der Schule zu wachen. So haben von jeher verständige Ephoren verdiente Rectoren behandelt.

Licebat nobis, erzählt Ernesti von seinem Rectorat bey der Thomasschule in Leipzig, licebat nobis in illa Schola talibus (novis) institutis uti, quod carebamus miseris illis legum vinculis, quibus in aliis scholis obnoxii sunt etiam boni praeceptores, ut non possint suis institutis uti: et id faciebamus inconsultis iis, qui, de more, Inspectorum nomen ferrent. Deylingio (Scholae Thumanae Ephoro) memini me hoc narrare, cum plures jam annos illa ratione usus eram. Quum ei excusare factum instituerem, ille vero etiam me prudenter fecisse, ajebat: Nam consulendo saepe bona consilia corrumpi; me vero rectius Inspectoribus omnibus intelligere certe debere, quid esset utile juventuti. Narratio de Gesnero in Ernesti Opusc. Rhetoricis, p. 488.

19.

Von der Schuldirection.

Wie in dem bürgerlichen Gemeinwesen oder dem Staat, unstreitig die Verfassung die glücklichste und heilsamste ist, welche, ob sie gleich durch die Einheit des Regenten selbst Einheit in die Regierung bringt, dennoch den republicanischen Geist nicht ausschließt, und sich oft freywillig von den Ansichten, Urtheilen und Stimmen der Sachkundigsten abhängig macht: so ist dieß unstreitig noch weit mehr der Fall bey Schulen, welche ein zahlreiches Lehrerpersonal nöthig haben. Die Leitung des Ganzen, die Aufrechterhaltung der Schulordnung, die Belebung der Lehrenden und Lernenden durch Beyspiel und Rath, die Wahrnehmung des Feststehenden in allen Theilen des Unterrichts oder des Lehrsystems, und der Treue der Lehrer in dem was ihnen obliegt, die Erhaltung der Eintracht, die Entscheidung

bey getheilten Stimmen in letzter Instanz, dieß alles ist immer am zweckmäßigsten in den Händen des Directors oder Rectors, sobald nur durch die Constitution hinlänglich bestimmt ist, wie weit sein Recht und seine Vollmacht geht, um jede schädliche Eigenmächtigkeit, jeden drückenden Despotismus in der Regierung und Verwaltung, gehörig zu beschränken, und die Rechte und das Ansehn der übrigen Mitarbeiter nach bestimmten Verhältnissen sicher zu stellen. Hierdurch wird einer Menge von Streitigkeiten vorgebeugt, welche so oft die blühendsten Anstalten zerrissen und zerrüttet haben. Soll aber unter seiner Direction die Schule blühen, so muß er nicht nur neben den übrigen Lehrereigenschaften (§. 11.) sich durch das Uebergewicht seiner Kenntnisse, wenigstens in einigen Hauptfächern des Schulunterrichts, sondern auch eben so sehr durch pädagogische Einsicht und Klugheit, durch Humanität in allen Verhältnissen ohne Ausartung in Schwäche, folglich durch den Verein der Milde mit der Festigkeit des Charakters, durch strenge Unparteylichkeit, makellose Uneigennützigkeit, vor allem aber durch das wärmste Interesse an der Anstalt, der er mit hausväterlicher Gewalt und Liebe vorsteht, gerechte Ansprüche an die Achtung und das Vertrauen des ganzen Schulkreises erworben haben. Sind ihm gleich seine Gehülfen (Collegen) subordinirt — denn er ist nicht, wie ein jährlich wechselnder akademischer Rector oder Prorector, bloß Primus inter pares — so wird er ihnen dieß doch so wenig als möglich empfinden lassen, vielmehr alle, als seine unentbehrlichen Mitarbeiter, nach dem Maße ihres Verdienstes achten, sie stets zu heben suchen, und selbst den Schwachen, zumal im Anfange der Amtsführung, zu Hülfe kommen. Wo alles dieß sich in einem Schulvorsteher vereinigt, da kann ihm von den oberen Behörden nicht genug freye Hand gelassen werden; denn sie können sicher seyn, daß er, je ungehemmter seine Thätigkeit ist, desto mehr das Mögliche leisten, und selbst eine herabgekommene Schule empor bringen wird. Er wird, besonders

anfangs, wo er viel Schlechtes auszurotten und zu bessern findet, nicht stets die Stimme seiner Mitarbeiter für sich haben; aber er wird sie gewinnen, wird, wo sie selbst im Streit liegen, stets als Vermittler zwischen sie treten und gehört werden. — Da nun der Einfluß des Vorstehers jeder großen Schule, so überschwenglich groß ist, so können die obern Behörden nicht vorsichtig genug in der Wahl der Schuldirectoren seyn; nicht genug bedenken, daß, wenn sie fehlgreifen, der Nachtheil durch mehrere Decennien fortdauern könne. Es giebt wenig Aemter, in welchen die Unfähigkeit so unersetzlichen Schaden stiften kann, als das Amt des vorgesetzten Schulmanns. Nicht also bloß vieljähriger Schuldienst, — denn ein Rectorat ist keine Stelle zum Ausruhen — nicht allein gelehrte Berühmtheit, oder schriftstellerischer Ruf, wäre es auch im pädagogischen Fache, — denn ein Rector soll mehr lehren und handeln als schreiben, mehr Praktiker als Theoretiker seyn — alles dieß sollte nicht zunächst die Wahl leiten und bestimmen. Nur in der Schule wird der Schulmann gebildet, in der mittlern Schulstelle lernt man den kennen, der für die erste Stelle der rechte Mann ist. Lehrtalent, gründliche Kenntnisse, ruhiges richtiges Urtheil, und neben dem allen Begeisterung für sein Amt — dieß, so wie alles Vorbenannte (S. 471.), entscheidet für ihn! Stehn einem solchen Manne nur einige Gleichgesinnte zur Seite, besitzen sie Manches was ihm — denn wer hat Alles? — fehlen mag, vermögen sie durch gewonnenes Vertrauen ihn selbst vor Irrthum, Fehlgriffen und Uebereilungen, welche gerade dem Eifrigen leicht begegnen können, zu warnen, so wird, so muß die Schule gedeihen. Hätte man dennoch in der Wahl gefehlt, so mag nur die Behörde bald für Verpflanzung, oder für rüstige Gehülfen sorgen, die, was ihm abgeht, ersetzen.

Anmerk. Zu allen Zeiten hat es solche Schulrectoren gegeben. Sie können neben großen Eigenschaften für ihren Beruf, mancherley Schwachheiten gehabt haben — non vivi-

tur; cum perfectis hominibus — aber sie haben Wirkungen in ihren Schulen zurückgelassen, die nicht zu berechnen sind. Das Leben solcher Männer müßte dem Schulmann eine der lehrreichsten und ermunterndsten Lectüren seyn. Wären wir nur reicher an recht charakteristischen Biographieen berühmter Schulmänner! Die hieher gehörigen Schriften werden im dritten Bande eine passendere Stelle finden.

20.

Von den Verhältnissen der stehenden und der Hülfslehrer.

Alle, die an einem Gemeinwesen — sey es größer oder ner — arbeiten, sollte Eintracht, oder der rechte Gemeingeist durchdringen. Einigung steigert die Kraft. Von Vorsteher muß sie ausgehen. Wo es an diesem Einfluß , da kann ein enger Verein der Lehrer manches, was nen selbst übertragen; ja sie werden, wenn es mit Scho geschieht, sich zu einer freyen Wirksamkeit Raum ver fen, und am Ende selbst einen Director für sich gewinnen, die nöthigen Eigenschaften zum Dirigiren abgehn, oder das Alter anfängt weniger thätig zu machen. Eine völ Gleichheit unter ihnen, welche auch Einfluß auf die mmung bey gemeinsamen Berathungen in den Schulcon gen (s. unten Cap. 7.) haben würde, dürfte nur da rath seyn, wo sie sich an Kenntnissen und Erfahrungen nahe . Auf Hülfslehrer (Collaboratoren) kann sie ausgedehnt werden, da diese weder das Ganze über , noch auch die nothwendigen Erfahrungen mitbringen, meistentheils mehr in Ideen leben als mit der Wirklichkeit nnt sind.

Anmerk. 1) Sobald der Unterricht eines Lehrers nicht auf eine einzelne Schulclasse beschränkt ist, so verbreitet sich schon dadurch nicht allein die Einsicht in den Gang des Ganzen, sondern es entsteht auch mehr Gleichheit unter

den Lehrern. Dabey mögen denn die einmal eingeführten Namen von Rector, Conrector, Subrector, Tertius, Quartus und andere, wenn sie nur nicht zu unpassend und einseitig sind, (wie Cantor, Supmissarius) immerhin fortdauern; es mag auch, was immer ein Sporn bleibt, die Ascension derer, die sie verdient haben, mit Gewinn für die Einnahme verbunden seyn: wenn nur kein verächtlicher Nebenbegriff irgend eine Schulstelle schon durch den Namen herabsetzt. Diese Ascension muß aber, wenn nicht am Ende die Untauglichsten und Kraftlosesten die ersten Stellen einnehmen sollen, lediglich an das Verdienst, nicht an das Alter gebunden seyn. Mag man den ältern Mann allenfalls ökonomisch verbessern und in der Arbeit erleichtern. Aber mehr muß man ihm nie anvertrauen als er leisten kann, weil sonst die Schule das Opfer werden.

2) Bey Schulen, wo der Vorschlag, älteren und schwachen Lehrern jüngere Collaboranten zuzugesellen (§. 14.) ausgeführt würde, dürfte es nicht rathsam seyn, auch diesen sofort das Stimmenrecht einzugestehen. Ein bescheidener junger Lehrer, der noch keine Erfahrung, wenigstens keine Kenntniß der besonderen Verfassung der Schule hat, wird dieß ohnehin nicht verlangen. Oft aber sind gerade die jüngsten Lehrer am wenigsten bescheiden. Sie wähnen, mit ihrer Einführung, wie durch Inspiration, alle die Kenntnisse überkommen zu haben, an welchen die Geübtesten nicht auslernen zu können glauben, oder meinen, nicht schnell genug ihre neuen Rechte geltend machen zu können. Auch müssen sie ihre Lehr- und Probejahre haben, wenn es gleich vernünftig und billig ist, sie von Zeit zu Zeit an den Verhandlungen Theil nehmen zu lassen, auch wohl ihre Meinung da zu hören und zu beachten, wo sie, denen noch Alles neu und ungewohnt ist, im ersten Feuer des pädagogischen Wirkens sind, leichter manches Fehlerhafte bemerken, was älteren Lehrern, wegen der

langen Gewöhnung daran, entweder entgeht, oder sie — bey der Meinung, es lasse sich doch nicht abändern, — gleichgültig läßt. Für den Director der Schule ist dieß zugleich eine gute Gelegenheit, sie auch von Seiten ihres Urtheils kennen zu lernen. Irren sie auch, weil ihnen noch die Erfahrung abgeht, oder die Schwierigkeiten, die so manches Gute in der Ausführung findet, unbekannt sind, so soll er doch ihren Eifer schätzen, und selbst ihre unreifen Vorschläge nicht mürrisch zurückweisen, damit sie nicht vor der Zeit kalt und müde werden.

Daneben wäre es aber sehr bildend für sie, zumal für solche, die keine pädagogische Vorbereitung gehabt hätten, wenn der erfahrene Vorsteher, oder ein älterer Schullehrer, mit ihnen einen pädagogisch-didaktischen Cursus machte, darin seine Erfahrungen mittheilte, ihre Ansichten kennen lernte und berichtigte, und überall auf die besondern Verhältnisse und Bedürfnisse gerade der Schule, an welcher sie arbeiten sollen, Rücksicht nähme.

Drittes Capitel.

Von der Organisation des Unterrichts durch den Lehrplan.

21.

Nothwendigkeit fester Lehrplane für jede Schule.

In jeder Schule, wenn sie ihrer Bestimmung ganz genü[gen] soll, muß der Unterricht, nach gewissen wohlüberdach[ten] Principien, sowohl der Wahl als dem Umfang u[nd] der Folge des Lehrmaterials nach, ertheilt, folglich e[in] fester, ihrer besondern Bestimmung angemeßner Lehrpl[an] zum Grunde gelegt werden. Nur Unkunde der Sache, e[ine] einseitige Verwechslung dessen, was ein tüchtiger Leh[rer] auch an einer planlosen Schule wirken kann, mit der [allge]meinen Wirksamkeit der Schule selbst, könnte dieß bezweife[ln]. Einzelne gute Schüler mögen auch aus solchen, denen g[ar] keine Principien zum Grunde lagen, deren Führung der W[ill]kühr der Lehrer ganz überlassen war, in deren Lectionen k[ein] eingreifender Zusammenhang statt fand, hervorgegangen sey[n], sobald einen oder einige ihrer Lehrer Einsicht und Liebe be[seelte]. Ja es konnte sogar ganz vorzüglichen Köpfen eine gewisse R[e]gellosigkeit in ihrem Unterricht gedeihlich werden. Für [die] Mehrzahl wird sie immer verderblich.

22.

Beurtheilung allgemeiner Lehrplane für das gesammte Schulwesen eines Landes.

Die Ueberzeugung von der Wichtigkeit eines festen Ga[n]ges in allen Lehranstalten eines Landes, hat schon früher u[nd] auch in unsern Zeiten mehrere Regierungen veranlaßt, ein[en] solchen im weitesten Umfange einzuführen, und durch ihn m[ög]lichst die Idee einer Nationalerziehung zu realisire[n].

Man hat gemeint, je weniger der Willkühr einzelner Schulvorsteher und Lehrer in der Volksbildung überlassen bleibe, deren Ansichten, selbst bey entschiedener Fähigkeit, dennoch oft sehr weit aus einander lägen, desto mehr werde der eine große Zweck erreicht werden, die Cultur aller Stände Einheit und Gehalt bekommen, und dadurch gleichsam ein gemeinsamer Stempel allen, die einem Gemeinwesen angehörten, aufgedrückt werden. So sind schon hie und da ganz allgemeine Schulorganisationen und darauf gegründete Normalschulen veranstaltet, wovon sich jedoch der gehoffte große Erfolg bisher noch nirgends gezeigt hat. Wohl aber desto mehr Widerspruch und selbst Unlust entstanden, wodurch entweder die ganze Idee untergegangen, oder doch der Eifer in den höhern und untern Sphären, bey den Gesetzgebern und denen die es ausführen sollten, erschlafft ist. Hätte man sich bloß auf die allgemeinsten Principien beschränkt, hätte man mehr leitende Ideen als einengende Vorschriften gegeben, in fehlerhaften Schulen mehr die Mißbräuche abgestellt, als alle, selbst die besten Schulanstalten einer Wiedergeburt bedürftig betrachtet, wäre man überhaupt mehr negativ als positiv verfahren, so würde die rühmliche Absicht überall besser erreicht seyn. Denn gewiß sind in der Hauptsache alle verständige und eifrige Schulmänner einig, und wünschen, daß ihre Grundsätze durch das Ansehn der obern Schulcollegien unterstützt, immer mehr in Umlauf gebracht und angewendet werden mögen.

Anmerk. 1) Folgende Bemerkungen mögen zur nähern Prüfung allgemeiner Schul- und Lehrplane dienen:

A) Sollte nicht schon die Idee und der Zweck, alle Schulen nach einem Plane zu gestalten, fehlerhaft seyn, und im Einzelnen nachtheilig wirken? Ist doch selbst in der Organisation ganzer Länder das Universalisiren in ihrer Verwaltung zu oft die wahre Ursache, daß Nichts vorwärts schreitet, daß durch die Auflösung lang bestehender Formen nichts gebessert, aber desto mehr Unzufrieden-

heit vermehrt wird. Wie viel mehr in geistigen und wissen[illegible] schaftlichen Angelegenheiten, wo jede Beschränkung der Frey[illegible] heit bedenklich ist! Denn

a) bestehen doch bereits eine Menge guter Schulen aller [illegible] die zwar nicht auf gleiche Weise organisirt sind, [illegible] denen aber mehrere in ihren Einrichtungen und Verfassun[illegible] eine treffliche Eigenthümlichkeit und Selbstständig[illegible] keit haben, welche sie, wenn sie nun auf einmal nach der [illegible] geschriebenen Form umgestaltet werden sollen, in Gefahr [illegible] zu verlieren. Ein Anderes ists, wenn eine einzelne Provinz, [illegible] der so gut als gar kein Schulwesen vorhanden war, oder [illegible] kleineres Land, wo alle Sachkundige, wie man neuerlich [illegible] Nassau las, sich über eine Totalreform vereinigten, [illegible] organisirt werden soll. Hier ist auch das Neue anwend[illegible] und es ist nothwendig, da am rechten Ort, nach gewissen [illegible] cipien überall gleich zu verfahren, wo nicht besond[illegible] Umstände gerade zum Gegentheil rathen. Dann sind aber

b) die Bedürfnisse der Schulen an verschiedenen Orten, [illegible] verschiedenen Ländern, auch solchen, die zu einer Classe, [illegible] den Gelehrtenschulen, den Landschulen gehören, [illegible] verschieden. Dieß ist besonders der Fall in solchen [illegible] welche sich nach und nach erweitert, und sey es durch Er[illegible] gen, oder Erbschaften, oder Ländertausch Bürger be[illegible] haben, welche sich an Religion, an Sitten, an geistiger [illegible] dung, selbst an Sprache, ganz ungleich sind. Diese [illegible] und dieselbe Art weiter führen, ihren Lehranstalten [illegible] che Formen, auch wohl gleiche Lehrbücher geben [illegible] (als ob aus Büchern oder durch Lehrmethoden ein Nat[illegible] sinn hervorgezaubert werden könnte!) ist eben so [illegible] als unzweckmäßig. Jede Localität fordert oft etwas Eigen[illegible] liches. Die Zahl der Lehrer, die danach sich richtende [illegible] oder geringere Anzahl der Classen, die Ungleichheit der [illegible] die ganze Lage des Orts, die wahrscheinliche Frequenz, [illegible] Stimmung der Einwohner, und was nicht Alles! macht es [illegible] lig unmöglich, Vorschriften zu erfinden, die auch nur auf die meisten Schulen anwendbar wären.

B) Aber auch die Entwerfung solcher allgemeinen Schul- und Lehrplane hat sehr große Schwierigkeit.

Sie setzt Männer voraus, die nicht nur zugleich vollkommene Theoretiker, sondern auch erfahrene Praktiker, und mit den Bedürfnissen und Kräften, man möchte hinzusetzen, dem Vor-

sonal des Staats bis in die kleinsten Details, auf das allergenaueste bekannt sind. Welche Aufgabe ist dieß! und wer mag sie lösen? Zwar könnten sich Mehrere vereinigen. Aber man weiß aus der Erfahrung, wie äusserst schwer solche gemeinschaftliche Entwürfe sind, und wie doch am Ende einer die Hauptperson bleibt, zu dem eben die Regierung Vertrauen hat, das er sich wohl gar durch Großsprecherey zu erwerben wußte, und an dessen Ideen sich, wie so oft in Collegien der Fall ist, die Uebrigen, aus Trägheit, oder Nachgiebigkeit, oder um die Sache nur geendigt zu sehen, anschließen. Immer werden in den Geist eines solchen vorgeschriebenen allgemeinen Schulplans gewisse Lieblingsideen, Zeitmethoden 2c. übergehen, die nur Veranlassung geben, daß Andersdenkende sich widersetzen, und gerade das Gegentheil, wo sie nur können, in Ausübung bringen.

Wird hingegen von den höheren Behörden dahin gesehen: daß die Vorsteher und die Lehrer der Schulen jedes Orts einsichtsvolle und thätige Männer sind: wird ihnen überlassen, nach den allgemeinen Grundsätzen, die ja nicht erst erfunden werden dürfen, in ihrer Localität zu verfahren; werden, wo Verbesserungen oder Hülfen des Staats nöthig sind, ihre Vorschläge geprüft, und wenn sie sich bewähren, kräftig unterstützt: so kann man weit sicherer seyn, daß es überall besser stehen werde, als wenn auch noch so viele Befehle ausgegangen und noch so viele allgemeine Vorschriften, selbst als Landesgesetze, publicirt wären.

C) Die wirkliche Ausführung solcher allgemeinen Plane erregt neue Bedenklichkeiten. Es ist überhaupt eine alte Erfahrung „je mehr Gesetze, desto mehr Uebertretung," und „je mehr Zwang, desto mehr Streben sich davon los zu machen."

a) Ein Theil derer, welche Schulen dirigiren und vielleicht schon lange glücklich dirigirt haben, erblickt in den neuen Vorschriften eine Art von Mißtrauen, und ist schon darum einer neuen Ordnung der Dinge nicht geneigt; begnügt sich, diese neue Ordnung, wohl gar mit allerley unanständigen Bemerkungen, im Schulkreise zu publiciren, und sie sodann ad acta zu legen, ohne sich im gewöhnlichen Gange irre machen zu lassen.

b) Sobald die Regiments sich nicht darauf einschränken, ganz allgemeine Grundsätze aufzustellen, an welche

zu erinnern allerdings für viele Schulephoren und Lehrer sehr nützlich seyn kann, sondern in kleine Details eingehend, sich zu Minutien herablassen, die oft der gesunde Menschenverstand schon lehrt, oder Stunden und Fächer unter Lehrer vertheilen wollen die sie nicht kennen, so sind sie nur Einengungen und Bedrückungen der freyen Geistesthätigkeit, wodurch die Kraft und selbst der gute Wille von Männern, denen man doch große Schulen anvertraut, gelähmt wird. Diese Lähmung der Kräfte derer, die mit Kopf und Geist arbeiten und die Nation weiter bringen sollen, ist das Schlimmste, was sich in einem Staate ereignen kann.

Allerdings giebt es im Schulfach auch eine Menge Anfänger und Subalternarbeiter, welche strengen Regeln und Drillungen unterworfen werden müssen, weil sie, wenn man sie wollte gewähren lassen, viel Verkehrtes unternehmen, und jeden momentanen Einfall, zumal wenn er ihnen als genialisch erschiene, ins Werk setzen würden. Aber diese müssen nicht sowohl in Landesgesetzen als in der Schulordnung, in dem speciellen Lehrplan, in den Anweisungen, welche ihnen der erfahrene Vorsteher der einzelnen Anstalt giebt, die Vorschriften ihres Thuns und Lehrens finden, die, eben weil sie auf die Localität, auf den Zweck und das Bedürfniß der einzelnen Anstalt berechnet sind, ungleich tiefer eindringen können. Jene Vorsteher oder Hauptlehrer müssen zwar einem schulkundigen Collegium immer verantwortlich bleiben, übrigens aber von diesem die Vollmacht haben, Alles nach den Umständen, nach der Beschaffenheit der ihnen genauer bekannten wechselnden Lehrer und Schüler leiten, und ohne weitere Anfragen bestimmen zu können, was für den Augenblick das Bedürfniß und Gemeinwohl fordere." Denn nicht Anarchie im Schulwesen sollen die bisherigen Bemerkungen befördern, sondern bewirken, daß sich jede Behörde ihre Schranken setze, und daß die Höchste, bey ihrer Einwirkung in das, was zum Ressort der unteren gehört, nicht ihre Würde und ihren Zweck zugleich aus den Augen verliere.

D) Eine allzu sehr in das Einzelne gehende Schulordnung, erfordert eben so genaue Aufsicht, folglich eine ins Kleinliche gehende Controlle der höchsten Behörden.

Ohne diese kann man sicher darauf rechnen, wenn man die Menschen in der Wirklichkeit kennt, daß in kurzer Zeit Alles

wie

wieder vergessen und in das Alte und Gewohnte zurückgekehrt ist. Folglich müssen weitläuftige Anzeigen und Berichte erstattet werden, wodurch nicht nur die Zeit des ohnehin beladenen Schulmanns ungemein beengt, sondern, wie durch alle zu ängstliche Maaßregeln, auch in diesem Fach viel Hintergehung und ein Mechanismus veranlaßt wird, wodurch Charakter und Geist verderben! Dagegen würden recht angestellte, unerwartete Visitationen von sachkundigen Männern weit wirksamer seyn, welche untersuchten, nicht sowohl, ob der Buchstabe der Gesetze beobachtet sey, sondern ob ein guter Geist in der Anstalt lebe, ob sie gedeihe und sich in ihren Schülern bewähre. Nur dadurch kann der Nachlässigkeit gesteuert und das Verdienst aufgemuntert werden. (S. das 7te Cap.)

2) In neuern Zeiten haben besonders folgende Schulordnungen sehr viel Aufsehen in der litterarischen und pädagogischen Welt erregt: der Lehrplan für alle Kurpfalzbayersche Mittelschulen oder für die sogenannten Realclassen, Gymnasien und Lyceen, vom General-Schulen- und Studien-Directorium entworfen, und von S. K. Durchl. gnädigst bestätigt, München 1804.; die allgemeine Schulordnung für die Herzogthümer Schleswig und Holstein vom 21. August 1814. in Schwarz Jahrbb. Bd. 1. S. 352. ff.; das Landesherrliche Edict von Wilhelm, Herzog zu Nassau, vom 24. März 1817., die Volksschulen und die Gymnasien umfassend, in Guts Muths Bibl., Jahrg. 1817. Band 1. S. 30. 95. 191. 287. ff., und die Ordnung der latein. Schulen und Gymnasien im Königreiche Bayern, vom 13. März 1830. Uebrigens sind alle diese Schulordnungen hier nur beyspielsweise und zwar deßhalb erwähnt, weil sowohl sie selbst, als die ihretwegen erhobenen Streitigkeiten die sicherste Bestätigung zu vorstehenden Bemerkungen liefern. Erst im dritten Bande wird da, wo von den Schritten, welche die einzelnen deutschen, wie die ausländischen Regierungen zur Beförderung des Schulwesens gethan haben, überhaupt die Rede ist, auch der allgemeinen hie und da eingeführten Schulpläne ausführlicher gedacht werden.

23.

Organisationsplan des Unterrichts in einzelnen Schulen. Allgemeiner Theil.

Wie viel Schwierigkeiten nun auch ein allgemeiner Lehrplan für ganze Länder und Provinzen haben mag, auf keinen Fall, darf irgend einer Schulanstalt eine feststehende Norm fehlen. Das Allgemeine darin muß sich auf die besondere Gattung, zu welcher die Schule gehört, beziehen, und das betreffen, was alle zu derselben Gattung gehörende Schulen gemein haben. Nach der Grundidee der bestimmten Schule bestimmt sich 1) das Unterrichtsmaterial überhaupt, und die Gränzen, innerhalb welcher sie sich, um ihren eigenthümlichen Zweck zu erreichen, halten muß. Lassen sich gleich diese Gränzen nicht bloß nach dem Namen, welchen die jedesmalige (Elementar= — Bürger= — und Gelehrtenschule) führt, scharf abstecken, indem unvermeidlich manche Bildungsanstalten in ihren Zwecken in einander laufen, so giebt es doch ein gewisses äußerstes Maaß, über das sie nicht hinausgehen, hinter dem sie nicht zurückbleiben dürfen. Nächstdem enthalte der Schulplan 2) theils die Folge, theils die Gleichzeitigkeit der Gegenstände, die sowohl durch die Zahl der Classen, als den Zeitraum, welcher als nothwendig zur Vollendung des Schulcursus angenommen werden kann, bestimmt wird; endlich auch 3) das Zeitmaaß, welches für jeden Lehrgegenstand, nach dem Verhältniß seiner Wichtigkeit für den besondern Schulzweck, festgesetzt werden darf.

Anmerk. 1) Hinsichtlich dessen, was die — ihrer Bestimmung nach so wesentlich verschiedenen — Schulanstalten lehren müssen, ist es zuvörderst von höchster Wichtigkeit, daß keine Willkühr darin obwalte. Diese hat, besonders seit der sogenannten Schulreform im vorigen Jahrhundert, den sichtbarsten Schaden gethan, indem man die Lehrgegenstände viel zu sehr vermehrt und mehr Vielwissen als Rechtwissen begünstigt, oder es darauf angelegt hat, die Schü-

ler, um mit ihnen zu glänzen, viel weiter zu führen, als es ihr Alter oder die Kürze der Zeit, die für das Wichtigste zu sparen war, verstattete; Fehler, die auch besonders vielen Privatinstituten anhängen. Der allgemeine Theil des Schulplans muß demnach die Lehrgegenstände ganz genau aufzählen, die mit Ausschluß alles andern Fremdartigen, allein den Eingang, wenigstens in die öffentlichen Lehrstunden finden dürfen. Welche dieß und in welchem Umfang sie es für jede Gattung zu seyn verdienen, davon wird das Nähere in der zweyten Abtheilung bey den Specialschulen vorkommen.

2) Hinsichts der Gleichzeitigkeit und Folge, ist es keineswegs gleichgültig, wie früh oder wie spät ein Lehrobject angefangen, in welcher Verbindung es mit andern Gegenständen gelehrt werden soll. Denn zu Vielerley auf einmal bleibt immer nachtheilig. In vielen Lectionsverzeichnissen scheinen die Gegenstände fast unter einander gewürfelt, und alles dem Zufall überlassen zu seyn. Zwey wohl gar drey Sprachen werden zugleich angefangen. — Universalgeschichte wird gelehrt, ehe die Kenntniß der Erde darauf vorbereitet hat. Es ist von Rhetorik die Rede, ehe die einfachsten Gesetze des Styls abgehandelt sind, und Technologie wird getrieben, ehe die sogenannten Realschüler auch nur fehlerlos schreiben können. So herrschten vormals in vielen Stadtschulen die lateinischen Classen so sehr vor, daß die dem unstudirten Bürger unentbehrlichsten Kenntnisse kaum an die Reihe kamen. In den einzelnen Fächern ward eben so wenig ein natürlicher Fortschritt beobachtet; keine Classe griff in die andere ein, weil der Lehrer nur seine Classe kannte.

3) Das Zeitmaaß und dessen möglichst genaue Abgränzung, ist eben so wichtig. Ob die Schüler bis in das vierzehnte oder bis in das zwanzigste Jahr den Unterricht genießen können, muß vernünftigerweise, nicht nur den Umfang des Lehrmaterials verengen oder erweitern, sondern auch bestim-

men, wie viel dem, was allen Schülern gemein ist, Zeit zugestanden werden muß, um nicht eins über dem andern zu versäumen oder kurz abzufertigen. (S. was §. über das Maaßhalten bemerkt ist.)

24.

Organisationsplan des Unterrichts in einzelnen Schulanstalten. Specieller Theil.

Der specielle Theil des Lehrplans bezieht sich auf den Unterrichtsgang und die ganze Behandlung der Lectionen in der besondern Schule, für welche er entworfen wird. Er bestimmt daher 1) die Classenabtheilung, 2) die Zahl und Folge der Lehrstunden, 3) das Lehrobject, das Pensum, und die Begränzung einer jeden Lection, 4) die Lehrbücher und den Lehrapparat, 5) die Beschäftigungen des Privatfleißes. Kommt dazu eine ganz specielle Instruction für jede Lectionsclasse, so wird sie für angehende Lehrer den Gehalt und die Brauchbarkeit des Ganzen vollenden. Alle diese Momente bedürfen eine weitere Erörterung. 3.

25.

1. Classenabtheilung. 2. Zahl und Folge der Lehrstunden.

Je enger die Sphäre der Schule, je beschränkter ihr Zweck, je kleiner ihr Lehrerpersonal ist, desto einfacher ihr Classensystem. Wo, wie in so vielen Elementarschulen, nur Einer lehrt, folglich nur eine Classe ist, da können in derselben allenfalls Abtheilungen der Schüler nach Alter und Fähigkeit eintreten. Je höher die Anstalt steht, je mehrere Lehrer sie bedarf, je mehr Schüler sie zählt, desto dringender werden zweckmäßige Sonderungen der Letztern in Classen und Ordnungen. — Die Zahl der Lehrstunden bestimmt das Alter der Schüler, und die Art der Schule. Dieß wird daher bey den einzelnen Anstalten wei-

r unten erörtert werden. Bey der Folge der Lehrstunden ber, nimmt man theils auf gewisse allgemeine pädagogisch-didaktische Grundsätze, theils auf die Lehrobjecte Rücksicht.

Anmerk. 1) Hinsichts der Classenabtheilungen, ist es offenbar vortheilhaft, wenn gleich nicht überall erreichbar, wenn sie

A) mit der Schülerzahl im genauesten Verhältniß stehen, um keine zu überladen;

B) wenn die Namen der Classen bestimmt sind, so daß die wahre Stufe, auf welcher der Schüler steht, darin genau ausgesprochen ist. Die nicht ungewöhnlichen Unterabtheilungen machen sie zweifelhaft. Hat die Schule z. B. wirklich Acht Classen, und werden sie nach der Zahl benannt, so weiß man, daß, wer in der Fünften ist, noch Vier über sich und Drey unter sich hat. Wenn aber diese Acht Classen durch Ober- und Unterabtheilungen unterschieden werden, so weiß man weniger genau auf welcher Stufe der steht, der z. B. in der Zweyten Ordnung der Dritten Classe ist. Die Namen täuschen Andere und ihn selbst.

2) Die Folge der Stunden berücksichtigt:

A) Die Tageszeit. Hierbey kommt im Betracht:

1) Die Gesundheit. (Lehrstunden unmittelbar nach der Mahlzeit, sind für Lehrer und Lernende unbequem und drückend.)

2) Die Erhaltung guter Ordnung, besonders bey stark besetzten Classen. (Die lichten Tagesstunden, die jede andere Beleuchtung unnöthig machen, sind stets vorzuziehen.)

3) Die höhere Geistesthätigkeit. (In den Morgenstunden ist sie gewöhnlich größer als in den späteren, und in den ersten Vor- oder Nachmittagsstunden reger als in den folgenden. Auch verlangen sie gewisse Lehrgegenstände mehr als andere.)

4) Die Beschaffenheit der Lehrgegenstände. (So viel es sich thun läßt, verhüte man zu schnelle Uebergänge von ganz Heterogenen, und lasse anstrengendere Verstandesübungen mit Gedächtnißübungen, oder mehr mechanischen Beschäftigungen abwechseln.)

5) Gegenstände, welchen nur einige Stunden der Woche gewidmet sind, sollte man zur Erhaltung des Zusammenhanges nicht durch die Trennung der Tage zu sehr zersplittern. Zu-

weilen muß freylich diese Rücksicht unabänderlichen Umstä
weichen.

B) **Die Stundenfolge**, welche die darin zu geb Lectionen selbst bestimmt, hängt vorzüglich von der E lung der Lehrer ab.

Am leichtesten ist die Anordnung, wo jeder Lehrer eine C in allen Fächern besorgt, folglich in jedem Fach nur in Stunde unterrichtet, weit schwieriger wo er in seinem H fach in mehreren Classen unterrichten soll. Da im letzten der Vortheil zu einleuchtend ist (s. Cap. 4.), so darf die Schwierigkeit den, welcher den Stundenplan entwirft, abschrecken, ihn nach den Umständen zu modificiren.

26.

3. Bestimmung des Lehrobjects, des Pensums, u der Gränzen jeder Classe. 4. Lehrbücher und Lehrapparate.

Das **Lehrobject**, und das **Pensum** für jede Cl binnen einer gewissen Zeit, beruht auf der in der Did entwickelten Stufenfolge des Unterrichts in jedem Fache. genaue Bestimmung darüber ist das einzige Mittel, zu be ken, daß eine Classe in die andere vorbereitend oder for dend eingreife. Es ist nicht zu berechnen, wie viel Nach schon allein daraus entsteht, wenn besonders junge Lehrer dem ersten Vortrage, theils nicht wissen wie hoch die Cl steht, und was von dem Schüler zu erwarten und zu ford ist, theils gar keinen Ueberschlag machen können, und, man ihnen zwar das Lehrobject im Allgemeinen (z. B. alte schichte, Mythologie, Alterthümer) genannt, aber gar k Gränzbestimmung gegeben hat, in große Weitläufigkeit ge then, daher gewöhnlich von der Zeit übereilt werden. [1]) **Lehrbücher** zum Grunde liegen, ist die Bestimmung Gränzen am leichtesten. Wie sie überhaupt in vieler Hin großen Nutzen haben können, sobald nur von dem Leh wirklich Gebrauch davon gemacht wird, so sind sie auch gan besonders geeignet, in den Unterricht, welcher sich durc

...ere Classen zieht, Zusammenhang zu bringen und für jede ... und Ziel abzustecken. [2])

...merk. 1) Das Lehrobject, das Pensum und die Begränzung jeder Classe betreffend.

In Sprachclassen kann hierin mehr Freyheit gelassen werden. Es würde sogar nachtheilig seyn, den Lehrer an kleinliche Vorschriften zu binden, wie viel oder wie wenig er z. B. binnen einer gewissen Zeit im Autor lesen solle. Allgemeine Andeutungen werden hinreichen, die fehlerhafte Ausführlichkeit der Erklärung zu beschränken.

Dagegen sollte in allen wissenschaftlichen Classen — das Lehrobject mag nun bloß auf eine beschränkt seyn, oder durch mehrere Cursus gehen, — die Norm desto bestimmter und strenger werden. Eben so wichtig ist aber auch genaue Bestimmung dessen, was ein Schüler in die Classe mitbringen und was er wissen und können muß, um in eine höhere einzurücken, damit in das Setzen und Versetzen fester Plan komme.

Ueber Lehrbücher und Lehrapparate.

A) Verschiedene Gattungen der Lehrbücher.

Einige sind, weil der Unterricht von ihnen ausgehen, die Fertigkeit an ihnen geübt werden muß, unentbehrlich. So alle Sprachlehren, desgleichen alle sogenannte Lesebücher und die Autoren in allen Sprachclassen.

Andere scheinen entbehrlicher, wie alle Lehrbücher und Schulcompendien über einzelne Fächer (Katechismen, Geschichtscompendien, Rechenbücher), weil in dem wissenschaftlichen Unterricht der Vortrag des Lehrers, oder Dictaten sie übertragen zu können scheinen. Dennoch sind auch diese höchst empfehlungswerth, und ihre auf sorgfältige Wahl gegründete Einführung ist für alle Schulen von Wichtigkeit. Sie sind es:

1) Für das Ganze des Unterrichts,

weil sie Einheit, Harmonie und festen Gang in denselben bringen, ohne deßhalb die freye Mittheilung des Lehrers, und selbst sein eigenes Urtheil zu sehr zu beschränken;

weil sie das Lehrpensum genau bestimmen, wenn darauf gehalten wird, daß das Lehrbuch ganz, oder bis auf einen gewissen Punct in einem gewissen Zeitraum erklärt seyn muß;

weil sie das unselige Dictiren ganzer Vorträge verhüten, ohne deßhalb das nützliche Anmerken mancher Zusätze und Notizen zu verwehren.

2) Für den Schüler,

weil seine Aufmerksamkeit durch etwas Sinnliches festgehalten wird;

weil er, zumal wenn man ihn, so oft er ein neues Lehrbuch in die Hand bekommt, über den Gebrauch belehrt — das Ganze des Lehrstücks wie auf einer Generalkarte übersieht, da es ihm ein freyer Vortrag gewöhnlich nur fragmentarisch zuzählt;

weil er sich des Lehrbuchs zur Wiederholung am besten bedienen, und selbst nach vollendetem Cursus, das Andenken an das Gehörte auffrischen kann, vorausgesetzt, daß er nicht, wie so viele thun, mit der Classe auch von allen Lehrbüchern Abschied nimmt, und sie als unbrauchbar verschleudert.

B) Wahl und Einführung der Schulbücher.

1) Bey der Wahl ist

a) das Hauptprincip, daß sie dem bestimmten Zweck der Schule nicht nur überhaupt sondern auch der besondern Classe, in welcher sie gebraucht werden sollen, durchaus entsprechen. (So könnte ein geschichtliches Compendium für eine Gelehrtenschule sehr brauchbar seyn, das in einer Bürgerschule unzweckmäßig wäre.) Nächstdem

b) daß in denen, welche zu einem Unterrichtsfach gehören, eine wohlüberlegte Progression von dem Leichteren zum Schwereren, nicht nur den Worten, sondern auch den Sachen nach statt finde;

c) daß die wissenschaftlichen Compendien durchaus nur einen Leitfaden des Unterrichts, nicht einen Vortrag des Lehrobjects enthalten. Gerade dieß macht die Wahl am schwierigsten. Denn die allermeisten Lehrbücher, ob sie sich wohl als für Schulen geschrieben ankündigen, sind, statt in der gedrängtesten Kürze, bloß andeutend und aphoristisch, in manchen Fällen bloß tabellarisch, die Materien abzuhandeln, förmliche Ausführungen, und lassen dem Lehrer kaum Etwas zuzusetzen übrig, daher es ihm oft lieber seyn muß, sie nicht in den Händen des Schülers zu wissen, um ihnen doch etwas Neues sagen zu können. Und das nennt man Compendia! Selbst Sprachlehren schwellen oft in neueren Ausgaben zu großen Sprachsystemen an, weil die Verf. alles erschöpfen wollen. Die meisten für Schulen geschriebenen Lehrbücher sind daher vielmehr Hülfsbücher für den Lehrer, oder Handbücher, die man allenfalls dem Schüler zum Privatfleiß, zum Nachlesen bey der

Wiederholung empfehlen würde, aber keine Leitfäden für Anfänger, wie sie wirklich und seyn sollen, Compendien, so werden sie sich auch

d) durch Wohlfeilheit, worauf nothwendig Rücksicht genommen werden muß, empfehlen. Auch der ärmere Schüler will und muß oft das Lehrbuch besitzen, und man bedenkt nicht genug, wie drückend diese Ausgaben, zumal bey häufigem willkührlichen Wechsel für sie und ihre Eltern werden, wie oft selbst am Nothwendigsten etwas abgedarbt wird, um ein Schulbuch zu besitzen, wovon hernach der Lehrer oft so gut als gar keinen Gebrauch machen läßt.

2) Die Einführung betreffend, so muß sie

a) lediglich die Sache der Schuldirection, wo es derselben giebt, bleiben, weil sonst die Willkühr mancher veränderungssüchtigen Lehrer unaufhörlich etwas Neues einführen würde. Ihnen gilt so leicht das Neueste für das Beste, und kaum ist es angeschafft, so wird es wieder verworfen, indem sich wirklich die Brauchbarkeit erst durch den Gebrauch erforschen läßt. Es gehört daher die Bestimmung der Lehrbücher für jede Schule und Classe recht eigentlich vor die Schulconferenz, nicht aber vor Landescollegien, weil viel dabey auf Localitäten und die besondern Beschaffenheiten und Bedürfnisse einzelner Anstalten ankommt. Allenfalls empfehlend, nie vorschreibend sollten Letztere zu Werke gehen.

b) Eine Revision der durch längere Observanz bereits eingeführten, ist von Zeit zu Zeit allerdings nöthig. Nur werde nicht zu schnell das verworfen, woran einmal die Schüler gewöhnt sind, wenn es auch nicht ohne Fehler seyn sollte. Namentlich gilt dieß von Sprachlehren, geographischen und Geschichtscompendien, wo die abweichende Eintheilung der Zeit und des Raumes den Schüler verwirrt. Noch soll das Lehrbuch geschrieben werden, an dem nicht — besonders jüngere Lehrer, etwas zu tadeln fänden. Sie sind gar zu geneigt, das Lehrbuch anzuklagen, vielleicht weil gerade sie nicht danach unterrichtet sind, statt ihre Behandlung desselben zu verbessern. Der erfahrene und geübte Lehrer ist darin weniger tadelsüchtig, nicht eben weil er mit Plinius meint, nullum esse librum tam malum, ut non aliqua parte prodesset, sondern weil er sich selbst auf die rechte Behandlung besser versteht.

3) Der übrige Lehrapparat, wozu selbst unentbehrliche Mobilien, Tafeln, dann Instrumente, Glo-

bern, Karten, Vorschriften, Zeichnungen 2c. gehören, ergiebt sich zwar meist von selbst. Da es aber so oft daran fehlt, wenn Rectoren zu nachlässig sind, auch für die untern Classen Sorge zu tragen, so ist es nicht überflüssig, wenn der Bedarf jeder Classe, der von Zeit zu Zeit zu ergänzen und zu erneuern ist, genau angegeben wird.

27.

5. Beschäftigungen des Privatfleißes.

Auch das, was in den verschiedenen Classen von dem häuslichen Fleiße gefordert werden kann, ist nicht ganz der Willkühr der Lehrer zu überlassen, wenigstens nur da, wo auf eine gemeinsame Verabredung darüber bey dem sich erneuernden Lehrcursus zu rechnen ist, oder derselbe Lehrer dieselben Schüler in den meisten Lectionen zu beschäftigen hat. Denn theils kann der Eifer gerade den treuen Lehrer zu weit führen, und besonders in elementarischen und Bürgerschulen ihn übersehen lassen, wie sehr die ganze häusliche Lage das eigene Arbeiten erschwert, oder auch in den ärmeren Ständen wenig, oft gar keine Zeit dazu übrig läßt; theils hat es auch in höheren Anstalten entschiedene Vortheile, wenn etwas über die erforderlichen Leistungen der Schüler fest steht, damit sie so wenig überladen als versäumt werden, noch auch der arbeitscheue Lehrer sich selbst entweder zu sehr schone, oder die Ansprüche, welche andere Lehrer an dieselben Schüler machen, übersehe.

Anmerk. 1) Von den Kindern des Volks, sofern darunter die unteren Stände verstanden werden, ist nur wenig zu fordern. Die Schule selbst ist für sie die Hauptzeit zum Lernen. Das Haus bildet sie zu andern Geschäften und für das arbeitsvolle Leben, das sie einst führen sollen, und früh zu führen anfangen müssen. Zu häuslichen Lesereyen, Schreibereyen 2c., fehlt es ihnen meist an Material, und wenn nicht an Zeit, doch oft selbst an Raum.

2) Desto nothwendiger ist es in höhern deutschen und lateinischen Schulanstalten, dem Princip in Anspruch zu nehmen. Der Schulplan bestimme daher:

a) in welchen Lectionen Aufgaben für den Fleiß zu geben sind;

b) worin sie bestehen sollen;

c) wie sich — wo der Lectionen viel sind — die Zahl der Arbeiten zu einander verhalten, und welche Vertheilung selbst nach Tagen dabey statt finden müsse; damit nicht in einigen sich alles dränge, indeß andere leer sind.

Schulconferenzen sind unstreitig das beste Mittel, sich darüber zu verständigen. Lehrer und Schüler gewinnen allemal, wenn eine Norm und Regel feststeht. Der Jugend selbst ist das Unsichere und Schwankende zuwider.

28.

Specialinstruction für einzelne Classen.

Der erfahrene und gleichsam in seiner Classe einheimisch [gew]ordene Lehrer, bedarf keiner weiteren Instructionen, [da] dem allgemeinen und speciellen Lehrplan an seinem Theil [zu] genügen. Aber für den Angehenden, selbst den, wel[ch]er als schon bewährter Schulmann eine neue Lection [üb]ernimmt, wird es nicht überflüssig, ja ihm selbst erwünscht [se]yn, wenn für jede Lectionsclasse noch ein besonderer [Le]hrplan bey der Schule vorhanden wäre, durch welchen sich [ei]n solcher sogleich orientiren, das Lehrstück das ihm obliegt, [d]ie Uebungen die er vorzunehmen hat, und das wahre Ver[h]ältniß der Classe, welche er übernimmt, zu den übrigen Clas[se]n desselben Fachs, mit einem Blick übersehen könnte. Weder [d]ie Materie noch die Form des Unterrichts soll er daraus [le]rnen. Aber Winke über das, was die Erfahrung schon [v]on Seiten der Methode bewährt hat, auch Nachweisun[g]en der Hülfsmittel, deren er sich bey seiner Vorberei[tu]ng mit Nutzen bedienen kann, bleiben immer lehrreich, zu[m]al wenn durch Nachträge der Classenlehrer ein solches Clas[se]nnormal immer erweitert und vervollkommnet wird.

Anmerk. Schon A. H. Francke und sein funfzigjähriger Gehülfe H. Freyer, haben die Idee specieller Classennormale angeregt und zu realisiren angefangen. Sie ist auch in manche Schulen aufgenommen, und es sollte eine Hauptsorge der Directoren seyn, daß das Ganze für alle Classen bey dem Schularchiv aufbewährt, eine Abschrift oder der Abdruck für jede Classe aber, in den Händen des jedesmaligen Classenlehrers, bliebe, und an seinen Nachfolger überginge. Wenn nun ein jeder Lehrer hinter diese Instruction die Erfahrungen, welche er selbst bey seinem Unterricht gesammelt, niederschriebe, die Lehr- und Hülfsmittel, die ihm besonders zu statten gekommen, anmerkte und von bewährt gefundenen Methoden Auskunft gäbe: so würden diese Instructionsbücher nach und nach einen Schatz von pädagogisch-methodischen Bemerkungen enthalten, welche zu den Reichthümern der Schule gezählt zu werden verdienten.

[illegible] Capitel.

Von der Vertheilung der Lectionen unter die Lehrer und der Classification der Schüler.

29.

Vertheilung der Lectionen unter die Lehrer.

In zahlreichen Schulen, welche viele Abtheilungen nöthig machen, für jede Classe den rechten Mann zu finden, dieß wird eine der Hauptsorgen der Schuldirection seyn müssen. Würde sie nur nicht zu oft durch die bestehende Schuleinrichtung gehemmt und scheinbar unmöglich gemacht. Indeß ist dem reinen und ernsten Willen derer, welche das Ganze leiten, wenn sie selbst das Beyspiel der Selbstverläugnung geben, auch wohl durch weise Einwirkung von der höheren Behörde unterstützt werden, nichts unüberwindlich, am wenigsten alte Einrichtungen, bey deren unbedingter Beybehaltung der Nachtheil jedem Unbefangenen einleuchten muß. Die Verschiedenheit, nicht nur der Kenntnisse, sondern auch der Neigungen für das eine oder das andere Fach, nicht minder der große Unterschied des Lehrtalents, welches den Einen mehr für die Anfänger, den Anderen für die reifere Jugend eignet, so wie alle bereits oben (§. 13.) angeführten Gründe, machen es höchst wünschenswerth, daß 1) ohne Rücksicht auf Alter und Rang im Lehrerpersonal, Jeder das übernehme, wofür er am meisten geeignet ist; daß er 2) in seinem Hauptfach, so weit es irgend die Lectionsordnung möglich macht, in mehreren Classen unterrichte, ohne gerade dieß Fach in allen Classen, gleich einem Monopol, allein zu beherrschen, da auch die Mannichfaltigkeit der Lehrart und der Ansichten, beson-

ders für heranreifende Schüler, etwas Bildendes hat; 3) daß von Zeit zu Zeit ein Wechsel eintrete, sowohl um die Ermüdung, die aus steter Wiederholung desselben Gegenstandes entsteht, als auch den Stillstand der Lehrer in ihrem eignen Wissen zu verhüten, indem ein neues Lehrobject immer einen Anlaß und Antrieb zu neuem Studium zu geben pflegt.

Anmerk. Daß es nicht nur wegen Legung der Stunden große Schwierigkeit habe, sondern auch in anderer Hinsicht nicht wohlgethan sey, ein gewisses Fach des Schulunterrichts, in Schulen, wo der Classen und Ordnungen viel sind, einem einzigen sogenannten Fachlehrer zu übergeben, erhellt schon daraus, daß derselbe Mann, z. B. ein Mathematiker, ein Historiker selten eben so nützlich in den unteren als in den oberen Classen wird, auch leicht durch das unaufhörliche Wiederkehren seiner Lection, ein gewisser Mechanismus entsteht, der ihn wie seine Schüler erschlafft. Aber eben so einleuchtend sind die Nachtheile, wo eine Classe in allen Fächern den Händen eines — wie man sich ausgedrückt hat — Gesammtlehrers anvertraut wird. Es hat zu allen Zeiten einzelne Schulmänner gegeben, welche durch ihre vielseitige Bildung, ihr hervorragendes Lehrertalent, und ihren eben so unermüdlichen Eifer, alle diese Nachtheile verhüteten. Solche Männer konnten allerdings, indem sie in ihren gesammten Unterricht einen gewissen inneren Zusammenhang brachten, sich in einer Lection auf die andere bezogen, selbst die Privatarbeiten in Verbindung setzten, ihren Schülern, die sie von allen Seiten ergriffen, im hohen Grade nützlich werden. Aber desto unglücklicher sind diese, wenn der Mann, an welchen sie in allen Stunden allein gebunden sind, jene seltenen Eigenschaften nicht besitzt, und entweder überhaupt — als ein praeceptor vitio creatus — wenig durch seinen Unterricht nützt, oder höchstens in einem gewissen Fach etwas leistet. Ueberhaupt aber ist es kein Gewinn für die Jugend, immer nur ein und dasselbe Lehrergesicht vor sich zu

sehen, und stündlich immer denselben Ton zu vernehmen. Mannichfaltigkeit bringt Leben in die Schule, und selbst die Vergleichung und Gewöhnung an mehrere Lehrarten hat etwas Bildendes.

Wohl gar — wie neulich ein wohlmeinender Pädagoge that — verlangen, daß in Schulen von sechs bis sieben Classen, jede Classe mit dem abgeschlossenen Kreise ihrer Schüler eine eigene Schule bilden, diese von der untersten bis zur höchsten, von einem Lehrer in allen Fächern hinaufgeführt werden, und dieser nach schwer vollbrachtem Lauf aus Prima nach Septima, also vielleicht vom Aeschylus und Tacitus zur Declinationstafel — zurückgehen und einen zweyten beginnen solle — von dieser Einrichtung aber den Durchbruch einer bessern Zeit erwarten — dieß gehört auch unter die vielen Paradoxa der neuesten Pädagogik. S. des K. Pr. Reg. und Schulraths Graff Schrift: Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen, 2te Aufl. Leipzig 1818. Man begreift, wie ein eifriger Mann, der die unverkennbare Planlosigkeit des Unterrichts in so vielen Schulen, und den gänzlichen Mangel an Eingreifen der Classen kennen gelernt hat, von einer blendenden Idee, die durch Einheit des Lehrers aller Disharmonie im Lehren abzuhelfen scheint — die Radicalcur erwarten, und sich über die Unausführbarkeit täuschen kann. Aber wie dergleichen in sich selbst zusammenfallende Pläne von Recensenten, die ruhig prüfen sollen „das Merkwürdigste und Bedeutendste was im Schulfach erschienen sey" genannt werden könne, das ist schwerer zu fassen. S. GutsMuths Bibl. 1817. Th. I. S. 102. Werden wir denn der pädagogischen Projecte nie müde werden?

30.

Vertheilung der Schüler in Classen. Doppeltes System.

Ist von der Classification des gesammten Schulwesens die Rede, so befolgt man, besonders in Gelehrtenschulen, ein doppeltes System. Das ältere, welches in den meisten Schulen beybehalten und neuerlich wieder vorzugsweise empfohlen ist, nimmt durchaus feststehende

oder durchgehende Generalclassen an, wonach jeder Schüler in allen Fächern des Unterrichts auf dieselbe Stufe gestellt wird. Ein zweytes, späterhin mit so manchen andern Veränderungen im Schulwesen, eine Zeitlang weit verbreitetes System, zeichnet jedem Lectionsfach einen eigenen Stufengang vor, und weiset dem Schüler in jedem die höhere oder niedere Classe an, zu welcher ihn seine darin erworbenen oder zu erwerbenden Kenntnisse eignen. Da sich dieß Letztere als ungleich naturgemäßer, eben daher auch methodisch richtiger empfiehlt, indem von den wenigsten Lernenden, bey ihrem Eintritt, eben so wenig gleiche Vorkenntnisse in allen Fächern, als gleiche Fortschritte zu erwarten sind, so scheint es, ein nach Lectionen geordnetes Classensystem sey fast von allen Seiten den durchgehenden Classen vorzuziehen. Indeß muß man doch gerecht genug seyn, Gründe gegen Gründe abzuwägen, um das, was jede dieser beiden Einrichtungen für sich hat, nicht zu übersehen, sie daher so weit es irgend möglich, einander anzunähern, und daraus für den Schulplan ein sicheres Resultat abzuleiten. 7).

Anmerk. 1) Gründe für die feststehenden Schulclassen.

Wenn man das ganze Chor der Schüler in eine bestimmte Anzahl von drey, vier, auch wohl sechs, sieben und mehr Classen theilte, und für jede dieser Classen einen bestimmten Lehrplan festsetzte: so ging man dabey unstreitig von der Idee aus, daß jeder von Kindheit an in derselben Schule unterrichtet werde, folglich von der untersten Stufe anfangen müsse, oder, wenn er auch später eintrete, doch in allen Arten der Kenntnisse ohngefähr gleich weit gekommen sey. Man nahm ferner als ausgemacht an, daß von jedem, der eine größere Schule besuche, auch verlangt werden könne, daß er Alles erlerne, was in dem Kreise ihres Lehrmaterials liege, und — er möge künftig bestimmt seyn wozu er wolle — dennoch nichts zu wissen sich

sich weigern dürfe, was einmal Theil des Schulunterrichtes sey. Man schloß endlich: der wahrhaft fleißige Schüler werde es auch in Allem seyn; werde durch Fleiß, was ihm etwa an Talent für eine oder die andere Wissenschaft abgehe, ersetzen, und sonach in allen Lectionen zu gleicher Zeit zur Versetzung in eine höhere Classe reif, so wie im Fall des Unfleißes auch in allen derselben unwürdig seyn. Unter den Schülern aber werde der Sinn für Classenehre erhalten, und die Translocation wichtiger gemacht, wenn sie sich auf alle Lectionen zugleich beziehe. Hierin ist nicht nur manches sehr Scheinbare, sondern auch manches Wahre.

2) Gründe für die getrennten Lectionsclassen.

Wenn man indeß die Sache nicht bloß abstract ansieht, sondern mit der Erfahrung vergleicht, so dringen sich dem Unbefangenen folgende Bemerkungen auf:

1) Der Fall, daß die Schüler in jeder Art von Kenntnissen verhältnißmäßig gleich weit gekommen seyn sollten, wenn sie besonders in eine höhere Schule eintreten, leidet zu viele Ausnahmen, um als Regel angenommen werden zu können. Sie mögen durch bloßen Privatunterricht oder in einer niedern Elementarschule vorbereitet seyn: man wird sie fast immer in einer oder der andern Art von Kenntnissen zurück finden, wenn sie auch in den übrigen noch so weit gebracht seyn sollten.

2) In unsern gewöhnlichen Stadt- und Bürgerschulen, giebt entweder die Religionskenntniß, oder die lateinische Sprache, auch wohl die Fertigkeit im Lesen oder Schreiben, den Maaßstab, nach welchem die Classe bestimmt wird, die man dem Ankömmling anweist. Hierdurch bekommt ein Theil der Kenntnisse ein zu großes Uebergewicht. Denn je mehr er darin einseitig geleistet hat, desto weiter ist er oft in allem Uebrigen zurück. Gleichwohl wird er so behandelt, als wäre er auch darin schon zu einer höheren Ordnung reif, weil er einmal als Tertianer, Quartaner rc. im Latein, Tertianer oder Quartaner in Allem werden muß. Und so versäumt er oft unersetzlich die Elemente anderer Sprachen und Wissenschaften, und bleibt auf immer darin oberflächlich und seicht.

3) Bey der Verschiedenheit der künftigen Bestimmung, die zum Theil wenigstens dem Schüler schon zeitig bekannt ist, und

dem oft dadurch nothwendigen kürzern Aufenthalt auf einer Schule, bleibt es beynah unmöglich, ihm ein Interesse für gewisse Theile des Schulunterrichts einzuflößen, von denen er für die Zukunft nicht den geringsten Gebrauch absieht. Muß er sie gleichwohl treiben, so treibt er sie mit Verdruß; und die kostbarste Zeit, die sich für weit nützlichere Gegenstände gewinnen ließe, geht verloren. Dazu kommt

4) daß es erfahrungswidrig ist, daß der Jüngling bey gleichem Fleiß in Allem was er lernt, auch gleiche Fortschritte machen könne. Wenn er nicht ganz mechanisch studirt: so wird er immer gewisse Fächer mit größerem, andere mit geringerem Interesse betreiben. Sein Kopf wird Einiges schneller, Anderes langsamer auffassen. Es wird folglich die Versetzung in eine höhere Classe in einer Lection ihm eben so nachtheilig seyn, als das Zurückbleiben in der andern;

5) Die Fähigsten und Fleißigsten, werden übrigens in allen Fächern ziemlich gleichmäßig fortschreiten und also wird auch das, was man die Classenehre nennt, behauptet werden können.

31.

Resultat aus der Vergleichung beider Systeme.

Vergleicht man die Gründe für und wider die Lectionsclassen, im Gegensatz der festen oder allgemeinen Schulclassen, so ist allerdings, da nun einmal die Kenntnisse der Schüler in verschiedenen Fächern selten gleich sind, das Uebergewicht auf der Seite der ersteren. An sich hat es indeß sein entschiedenes Gute, wenn der Schüler in Allem was er lernt, möglichst gleichen Schritt hält. Insofern bleibt es immer rathsam, besonders bey denen, welche von der untersten Classe an die Schule besucht haben, dahin zu streben, und Jeden möglichst anzuspornen, daß er in keiner Lection zurückbleibe. Nur muß es der Primaner, Secundaner &c., seinem Fleiß, aber nicht der Unabänderlichkeit des Schulplans zu danken haben, wenn er in allen Lectionen gleich hoch gestellt wird. Sobald er die Versetzung in irgend einer Lection, sey es aus Mangel an Fleiß oder an Talent, nicht verdient, da bleibe er zurück. Es

ehr heilsam, daß er durch die niedere Classe an seine noch unvollendete Ausbildung erinnert werde, da im Gegentheil hohe Classennamen seinem Dünkel schmeicheln könnten. Ihn aber in der Lection, worin er für eine höhere Classe reif ist, zurückhalten, weil er für die übrigen noch unreif ist, ist nicht allein ungerecht, sondern wird auch in den meisten Fällen mehr schaden als nützen, weil es verdrießlich und träge macht.

Anmerk. Die Classification der Schüler nach den einzelnen Lectionen, gehörte unter andern zu den unterscheidenden Ideen, wodurch sich die Franckeschen Schulanstalten auszeichneten. Schon im Jahre 1698 schrieb A. H. Francke in einer kleinen Schrift (Praecipua capita quibus Paedagogium Glaucha—Hallense differt a plerisque scholis publicis) unter andern Folgendes:

Classes discipulorum secundum scientias dispositae sunt et ordinatae, ita ut unus quisque pro ratione eorum, quae in singulis disciplinis fecit progressus, diversos diversis in rebus nanciscatur commilitones, eos nempe qui profectibus maxime sunt aequales. Si styli latini peritus est ad primam in latinitate classem, idem si expers matheseos ad infimam admovetur. Quod longe consultius fit, quam si uni quis classi adscribatur, ubi alios longo post se intervallo relinquit, alios assequi non valet, ob profectuum in diversis disciplinis disparitatem.

Späterhin ist dieß System von vielen Schriftstellern über das Schulwesen als das zweckmäßigere empfohlen worden.

Man sehe unter andern Stephani's Archiv der Erziehungskunde, Th. 4. S. 67. ff., und Dessen System der öffentlichen Erziehung, S. 317. ff.; Röttger im Jahrb. des Pädagogiums, St. 5. S. 1. ff.; Fr. Gedicke gesammelte Schulschriften, Th. 2. S. 15. ff. u. m. A. Das einzige Kriterium einer guten Schule sind jene Lectionsclassen freylich nicht. Man kann selbst ohne Bedenken Vieles von dem, was manche einsichtsvolle Schulmänner für die Beybehaltung der gewöhnlichen Classification in den älteren Schulen gesagt haben (z. B. Etzler, Beyträge zur Kritik des Schulunterrichts, St. 1. S. 126.), zugeben.

Nur scheint dabey auf unwichtige Vortheile ein zu hoher Werth gesetzt, und zu wenig auf die ganz unläugbaren Inconvenienzen für einzelne Subjecte Rücksicht genommen zu werden.

32.

Prüfung der Eintretenden zur Bestimmung der Classe.

Bey der Bestimmung und Anweisung der Classen für den einzelnen neu eintretenden Lehrling, sey die erste und genau genommen einzige Rücksicht, das bereits vorhandene Maaß seiner Kenntnisse, wenn er nicht etwa ganz Anfänger und dadurch von selbst nur für die untersten geeignet ist. Um darüber genau urtheilen zu können, wird eine Prüfung vorausgesetzt, welche häufig, selbst in höhern Lehranstalten ganz versäumt, oder zu oberflächlich angestellt wird. Gleichwohl hat die richtige Bestimmung einen sehr bedeutenden Einfluß, und gerade durch sie wird oft das Wohlthätige eines abgesonderten Ganges der Lectionsclassen recht einleuchtend, weil nur diese eine von allen Seiten gerechte Stellung möglich machen. Wird dieß versäumt, so wird der Lernende, der selbst auf eine genaue Prüfung gefaßt war, gar leicht falsch gesetzt, und bald selbst gewahr, daß er zu hoch oder zu niedrig gestellt sey. Die natürlichen Folgen davon sind Dünkel oder Niedergeschlagenheit, und häufig auch unersetzlicher Zeitverlust, weil dem so unüberlegt an den unrechten Ort gestellten unmöglich der Unterricht, den er da findet, ansprechen, oder ihn, wenn er zu hoch ist, weiter bringen kann.

Anmerk. Wie oft würde eine bey dem Eintritt angestellte genaue Prüfung sogleich beweisen, daß man für Subjecte von sehr geringen Fähigkeiten den Unterricht möglichst vereinfachen müsse, damit lieber wenig und dieß nur recht gelernt werde. Oft wird man gewahr werden, daß es an allem Fundament bey mancherley Wissen fehle, und das Elementarische vor allen Dingen nachzuholen sey.

Aber man vergegenwärtige sich nur, wie es in den meisten öffentlichen Schulen, Deutschen und Lateinischen, um die Prüfung bey dem ersten Eintritt steht. Es ist schon viel, wenn eine oder ein Paar Stunden der Untersuchung der erworbenen Kenntnisse gewidmet werden. Bey den ersten Anfängern kann dieß auch hinreichen; aber bey jungen Leuten, die schon ein gewisses Alter erreicht, schon Mancherley getrieben haben, wie unsicher fällt ein Urtheil aus, das sich entweder bloß auf ihre eigene Aussage von dem, was sie gelernt, oder auf einige wenige Fragen stützt, die sie — oft sehr zufällig — richtig oder unrichtig beantworteten! Gleichwohl wird ihnen danach die Classe angewiesen, die sie besuchen sollen, und für die sie doch so oft ganz unreif oder in manchen Fällen auch überreif sind. Nicht einmal schriftliche Probearbeiten sind in manchen Schulen üblich, aus denen sich doch oft weit mehr, als aus den mündlichen Antworten abnehmen ließe. In manchen Anstalten richtet sich sogar die Anweisung der Classen nach einer einzigen — gewöhnlich der lateinischen — Sprachlection; und so überspringt Mancher die allernöthigsten Elementarkenntnisse in dieser oder jener Wissenschaft, deren Entbehrung er Zeitlebens büßen muß. Ich schweige von der schwachen Nachgiebigkeit und der verderblichen Schonung, die, dem Wunsche eitler Eltern, ihren Sohn nicht zu tief gesetzt zu sehen, entgegen kommend, das wahre Beste desselben aufopfert; oder der unverantwortlichen Treulosigkeit manches Examinators, den der äußere Vortheil des Schulgeldes bestimmt, alle Unwissenheit zu übersehen, um nur den Schüler in seine Classe oder ihr doch so nahe als möglich bringen zu können. Ein Grund mehr, die Classenschulgelder abzuschaffen!

Uebrigens setzt die richtige Bestimmung der Classe eine sehr genaue Kenntniß des wahren Standes einer jeden voraus, welche selbst den examinirenden Rectoren oder Inspectoren fehlen muß, sobald sie nur in ihren Classen zu Hause sind. Daher die häufigen Klagen derer, welche die mittlern und untern Classen besorgen, daß man ihnen Schüler zugeführt habe, die für sie nicht paßten. Wäre es daher nicht rathsam, eine aus Lehrern verschiedener Classen bestehende Examinationscommission bey jeder größern Schule zu organisiren, und solchen Prüfungen, die bey dem Andrang vieler Schüler zu gleicher Zeit oft nur im Fluge geschehen, und deren Kürze selbst die Eltern und bisherigen Lehrer kaum begreifen können, mehr Ausdehnung und Zweckmäßigkeit zu geben? Die daran

gewendete Zeit ist für Lehrende und Lernende wahrer Gewinn. Denn um ein ganzes Semester wird oft ein so oberflächlich Geprüfter dadurch gebracht, daß er nicht in die rechte Classe kommt; er muß Längsterlerntes aufs neue, oder ihm noch ganz Unverständliches ohne allen Nutzen hören.

88.

Zahl der Schüler in einzelnen Classen.

Daß keine Classe überfüllt seyn sollte, ist bey großen Schulen leicht gesagt, aber desto schwerer ausgeführt. Hätte man auch Raum zu mehreren Abtheilungen, so fehlt es desto mehr an Lehrern, und wiederum wo sich Lehrer finden, mangelt oft der Raum. Im Allgemeinen bleiben die Grundsätze fest: 1) je mäßiger die Zahl, desto leichter und desto fruchtbarer der Unterricht; 2) in manchen Lectionen schadet die Fülle weniger als in andern; 3) wo bey Ueberfüllung, Theilung möglich ist, scheint es rathsam, sie lieber durch völlige Parallelclassen als durch Unterabtheilungen zu bewirken, die, da sie doch nur Nothbehelfe sind, Unordnung und Schwanken in das System bringen. Von der Anweisung der Stellen in den Classen selbst, wird bey den Förderungsmitteln des Fleißes die Rede seyn.

Anmerk. 1) Schon darum hat eine mäßige Schülerzahl große Vorzüge, weil sie sich in Kenntnissen gleicher sind. Dann auch, weil der Lehrer jeden genau kennen und behandeln lernt, da er bey Schulclassen von 50 und mehr, oft Mühe hat nach Monaten nur ihrer Namen sicher zu seyn; endlich weil der Träge und Unaufmerksame seiner Aufmerksamkeit weniger entgehen kann, und was der von selbst einleuchtenden Vortheile nicht allzustarker Classen noch mehr sind.

2) Wissenschaftliche Classen können zahlreicher als Sprachclassen seyn. Die Gründe liegen am Tage. Dennoch erschwert die Menge auch in jenen die Wiederholung. In Elementarclassen ist, so lange der Unterricht einen gewissen mehr mechanischen Gang (Vorsagen, gemeinsames Nachsagen rc.) nimmt, die Fülle weniger nachtheilig als in

höheren, wo auch die höhern Seelenkräfte mehr in Anspruch genommen werden. Hundert Kinder können zu gleicher Zeit etwas auswendig lernen, etwas Vorgesagtes aufschreiben rc. Aber wenn sie von dem Gelernten Rechenschaft geben sollen, — was fängt man denn mit Hunderten, ja selbst der Hälfte davon an? Die Bell-Lancasterschen Methoden sind allerdings eine Auskunft, aber doch nur einseitig aushelfend, und häufig nur ein nothwendiges Uebel. Mehr davon im dritten Theile.

3) Theilung der Hauptclassen in Unterordnungen geschieht entweder so, daß das Chor gleichwohl beysammen bleibt, und nur durch die Sitze getrennt ist. Dadurch wird der Zweck erreicht, daß die Fähigern den Ungeübtern in manchem als Beyspiel, vielleicht selbst lehrend und helfend vorangehn, jene mehr wiederholen, was diese selbst geleistet haben, und ein gewisser Wetteifer entsteht.

Oder die Classe theilt sich wirklich in verschiedene Locale. (Obere Ordnung, untere Ordnung.) Dieß schien mir vormals selbst den Vortheil zu gewähren, daß indem mehr Stufen entstehen, auch dem Fleiße mehr Ziele gesteckt werden. Es hat aber das Näherliegende einen größern Reiz, als das noch sehr Entfernte, das vielleicht erst nach Jahren erreicht werden kann. Denn mancher Schüler bringt 2 bis 3 Jahr in derselben Classe zu. Indeß entsteht doch auch leicht Willkühr und Verwirrung. Mindert sich die Zahl, so werden der Ordnungen wieder weniger. Die Versetzung aber bekommt dabey nie einen recht sichern Gang. (S. oben §. 25. Anm. 1. B.)

Fünftes Capitel.

Von der Verbindung des Erziehungszwecks mit dem Unterricht oder von der Schuldisciplin.

34.

Religiöse und sittliche Bildung als höchster Zweck jeder Schule.

Scheint gleich der Zweck der Schulen zunächst nur auf die Cultur des Verstandes und die Mittheilung von Kenntnissen gerichtet zu seyn, so würden sie doch, wenn sie sich dieß bloß zum einzigen Ziel setzten, nur die Hälfte ihrer Bestimmung erfüllen. Nicht bloß eigentliche Erziehungsanstalten, welche beynah den ganzen elterlichen Einfluß ersetzen sollen, auch die, welche zunächst nur den Unterricht zu besorgen haben, dürfen die höchsten Zwecke, die Veredlung des ganzen Menschen, folglich die Erweckung, die Nährung und Stärkung des Sinnes für alles Sittliche, Edle und Große, nie aus dem Auge verlieren. Nicht zum Wissen allein, auch zum Handeln, nicht zur Geschicklichkeit für einen einzelnen, höheren oder niederen Beruf, auch zu dem, was von dem Weltbürger und dem Bürger eines bestimmten Staats gefordert wird, mit einem Wort zu dem, was erst aller Wissenschaft, Kunst und Fertigkeit Gehalt, was überhaupt dem Leben Werth und Würde giebt, dazu soll, eben so wie das Vaterhaus, auch die Schule erziehen, und ihre Zwecke mit den Zwecken derer, welche ihnen Schüler zuführen, in die innigste Verbindung setzen.

Anmerk. Dieses hat auch von jeher denen, welche Schulanstalten erreicht haben, vorgeschwebt. Von Schulen hat

man die Bildung eines frommen, tugendhaften, für die menschliche Gesellschaft nach allen ihren mannichfaltigen Classen und Bedürfnissen tüchtigen und brauchbaren Geschlechts erwartet; stets gehofft, daß die Blüthe und Kraft des Vaterlandes sich in ihnen zuerst entfalten und in ihrem Heiligthume, noch fern von dem verderblichen Anhauch der Welt, emporwachsen solle.

Schon das Alterthum hat die Bewahrung und Förderung der Sittlichkeit als das Höchste obenan gestellt, und Reinheit der Sitten dem Lehrer der Jugend zur heiligsten Pflicht gemacht. (S. Quintilian Inst. II, 2, 4—15.) In christlichen Schulen hat man die Religion als das Princip betrachtet, von welchem selbst alle intellectuelle und wissenschaftliche Bildung ausgehn, und von deren Einfluß man ganz vorzüglich die Erhaltung des Rechts und der guten Sitten erwarten müsse. „Unsere Vorfahren — sagt Herder — nannten die Schulen Werkstätten des Geistes Gottes, eine altväterliche Benennung, von der man sich vielleicht wundern muß, daß ich sie in unsern Zeiten wiederhole, und nicht lieber vom Tempel des Apollo, der Musen und Grazien rede. Die Benennung recht verstanden, drückt aber eine so edle Sache, und zwar viel wahrer und inniger aus, als alle jene Idolennamen nur immer bezeichnen mögen.“ (Man lese die ganze treffliche Schulrede in Herders Sophron. Tübing. 1810. S. 170.)

35.

Gehorsam und Fleiß, die Hauptprincipien des erziehenden Unterrichts.

Wenn indeß die Erziehung im engeren Sinn, die moralische Bildung auf die allermannichfaltigste Weise und durch die verschiedensten Mittel fördern kann, so haben die Schulen eigentlich nur zwey Hauptmittel, um auf den großen Kreis der ihnen Anvertrauten zu wirken, — die Gewöhnung zum Gehorsam durch Handhabung der Gesetze, und die Gewöhnung zum Fleiß, theils durch den Unterricht, theils durch die damit zusammenhängenden Uebungen. Im Gehorsam und Fleiß liegen auch die Elemente aller Tugenden der Schuljugend;

von ihnen kann alle Bildung des kindlichen und des jugendlichen Charakters ausgehn. Denn sie sind mit jeder andern Tugend verwandt; und eine Schule ist in dem Grade vollkommen, in welchem Achtung gegen das Gesetz und unermüdliche Regsamkeit aller Kräfte zur Erreichung des vorgesteckten Ziels herrschender Ton ist. Auch stellt sich dann das Bild dessen im Kleinen dar, was ein glücklicher Staat im Großen seyn soll, ist folglich zugleich die angemessenste Bildungsanstalt für alle künftige Bürger des Staats in allen seinen Classen und Ordnungen. Da aber die Schule selbst ein Gemeinwesen, nicht eine beschränkte Familie ist, da sie aus vielen Mitgliedern besteht, welche theils in verschiedenartigen Verhältnissen gegen einander stehen, theils, wie an Alter und Kenntnissen, so auch besonders moralisch sehr verschieden sind, in jeder größern und kleinern Gesellschaft aber, je nachdem der Geist schlechter oder besser ist, Böses und Gutes leichter emporkommt, so kann sie positiver Mittel und Anstalten nicht entbehren. Sie muß feststehende Ordnungen und Gesetze, und Mittel ihrer Ausführung, sie muß eine Disciplin haben, welche in das äußere Leben ihrer Schüler Regelmäßigkeit, in das innere aber Gewissenhaftigkeit, Fleiß, überhaupt in alle ihre Kräfte eine harmonische Thätigkeit bringt. 3

36.

Schulgesetze als Grundlage der Disciplin.

Wer in irgend eine geschlossene Gesellschaft, folglich auch wer in eine Schule aufgenommen wird, verpflichtet sich, ihre Ordnungen und Gesetze zu beobachten und sich in ihre Einrichtungen zu fügen. Dieß setzt voraus, daß er damit bekannt gemacht werde. Kurz und bündig müssen die Schulgesetze alles das namhaft machen, was von jedem Lehrling erwartet wird. Der Form nach müssen sie 1) einfach und deutlich, 2) sehr bestimmt, 3) der Zahl nach, muß ihrer so

wenig als möglich seyn. Sie müssen 4) nicht sowohl das, was sich von selbst versteht, oder was sich, wie Gesinnungen und Gefühle, überhaupt nicht gebieten läßt, als vielmehr das, was die Schule mit sich bringt, ganz positiv bestimmen, jedoch 5) nur in einzelnen Fällen mit der Uebertretung eine positive Strafe verbinden, da in den meisten die Eigenthümlichkeit der Schüler Modificationen rathsam macht. In niederen Schulen ist es nützlich, daß sie stets vor dem Auge der Schüler bleiben, in höheren müssen sie diese bey dem Eintritt in die Hände bekommen, wie sie denn auch daneben in gewissen Zeitabschnitten, etwa bey erneuerten Lectionscursen, durch öffentliche Vorlesung immer wieder ins Andenken zu bringen sind.

Anmerk. 1) Viel Gesetze, viel Uebertretung — haben einige Pädagogen und Schulmänner gesagt, und daher lieber alle Schulgesetze widerrathen, weil gute Sitten und Gewohnheiten (mores) mehr als jene wirken. Letzteres ist gewiß, sobald sie erst wirklich zum herrschenden Geist einer Schule geworden sind. Aber es schließt nicht aus, daß Manches auch als Norm gleich anfangs angekündigt und eingeprägt werde. In Familien bedarf es keiner geschriebenen Gesetze. Der Wille der Eltern ist den Kindern von Jugend an bekannt, und modificirt sich nach den Umständen. Aber in dem Gemeinwesen der Schule, welches gleich jedem Staate nie stirbt, muß etwas fest und bestimmt Ausgesprochenes vorhanden seyn, das gänzlich von dem Wechsel der Direction und der Lehrer unabhängig ist.

2) Nur fehle es dem größeren oder kleineren Gesetzbuch an keiner der im §. angeführten Eigenschaften.

Besonders vermeide man alles Raisonnement, alle weitläuftige Motivirung, alle kleinlichen Details, und in der Sprache alle Phraseologie. Schon Seneca (Ep. 94.) erinnert: Non probo, quod Platonis legibus adjecta principia sunt. Legem enim brevem esse oportet, quo facilius ab imperitis teneatur; velut emissa divinitus vox

sit. Jubeat, non disputet. Nihil mihi videtur frigidius, nihil ineptius, quam lex cum prologo.

Die Verbindung bestimmter Strafen mit gewissen Uebertretungen, ist, wenigstens sofern von allgemeinen moralischen Fehlern die Rede ist, nie zu rathen, da sie — z. B. Ungehorsam, Widerspenstigkeit, Rohheit, Ruhestörung, Leichtsinn, Trägheit — gar zu verschiedene Gestalten in den verschiedenen Subjecten annehmen, und diese eine gar zu ungleiche Moralität haben. Zweckmäßiger wäre sie allenfalls bey kleineren Vergehungen gegen positive Gesetze, welche die Schulordnung nothwendig macht; z. B. Unordnung, Vergeßlichkeit, Versäumniß der Zeit, der Arbeiten, Verletzungen des Eigenthums der Schule rc. Dergleichen Strafgesetze machen oft Schüler selbst unter einander aus und finden sie nothwendig.

87.

Moralische Hülfsmittel der Disciplin.

Auch die Schule, sofern sie nicht bloß lehren, sondern auch erziehen, d. i. auf die Bildung des ganzen Menschen hinwirken soll, wird sich am besten so nah als möglich an die häusliche Erziehung anschließen, und jenen Zweck vielmehr durch die Erweckung und Nährung eines guten Sinnes und Geistes, als durch positive Zwangsmittel zu erreichen suchen. In sofern würde man den Begriff der Schuldisciplin — worunter alle ihre pädagogischen Anstalten zum Unterschied von den didaktischen verstanden werden — viel zu eng fassen, wenn man ihn bloß auf eigentliche Strafen und Belohnungen beschränken wollte. (S. Th. 1. S. 190. ff.) Billig sollten diese nur dann subsidiarisch zutreten, wo andere Mittel nichts mehr ausrichten. Die Schulerziehung, ehe sie zur Schulzucht im gewöhnlichen Sinne des Worts wird, muß stets die moralische Einwirkung auf die jugendlichen Gemüther vorangehen lassen. Von den Vorstehern und Lehrern der Anstalt ausgehend, suche sie in allen Lehrlingen die Ueberzeugung zu erwecken, daß alles Lernen erst seinen rechten Werth bekommt durch die sittliche Güte der Gesinnungen und Handlungen.

daß die wahre Weisheit nur in reinen Seelen wohnt und gedeiht, daß keiner — wie klug und geschickt er auch sey — wahrhaft geachtet, vielmehr als ein unwürdiges Mitglied der Schule betrachtet, ja wohl gar endlich daraus verwiesen werde, der das Eine von dem Andern trennen will. Darauf muß jede Schule, von dem Eintritt ihrer Anvertrauten an, bis zu dem letzten Augenblick ihres Abschieds, hinarbeiten.

Anmerk. 1) Gleich bey dem ersten Eintritt in die Schule, welchen irgend eine Feyerlichkeit begleiten sollte, werde der Ankömmling auf seine ganze Pflicht hingewiesen. Geschieht es öffentlich, so ist es zugleich Mahnung an die älteren Schüler.

2) Der Ernst, womit der Lehrer selbst den Unterricht besorgt, und die Gewissenhaftigkeit, womit er auf Theilnahme und Thätigkeit seiner Schüler dringt, ihnen Trägheit und Nachlässigkeit nie weichlich nachsieht, und die pünctlichste Befolgung aller Aufgaben verlangt — dieser Geist theilt sich bald der Jugend mit, und wie er das rechte Lernen fördert, so bringt er auch den Sinn für Ordnung, Arbeitsamkeit, Unverdrossenheit, Pünctlichkeit, Gründlichkeit in allem Wissen und Thun in die Lernenden. Sie brennen vor Eifer, wenn sie der Eifer des Lehrers entzündet. Sie möchten um keinen Preis eine Stunde, eine Arbeit versäumen. Die Schule ist ihr liebster Aufenthalt. So werden von der Kinderschule an bis zur höchsten hinauf tüchtige Menschen für jedes Geschäft erzogen. Die Schlaffheit, die Schul- und Arbeitsscheu, ist fast ohne Ausnahme die Schuld schlaffer, mechanischer und gewissenloser Lehrer, deren Zahl sehr groß ist. Kaum treten bessere an die Stelle, schnell verändert sich der Geist der Classe, oft der ganzen Schulanstalt.

3) Bey dem Unterricht werde nicht nur Alles vermieden, was sich dem Leichtsinn nähert, und den moralischen Geschmack verdirbt — die unverzeihlichste Sünde so mancher sittenloser Schul- und akademischen Lehrer! — sondern es werde auch kein Anlaß ungenutzt gelassen, neben dem

Verstand das Gemüth zur Theilnahme aufzuregen, und dem Sinne für das Höchste Nahrung zu geben. Namentlich werde oft daran erinnert, was jeder Staatsbürger in jedem Wirkungskreise einst dem Vaterlande schuldig ist, damit der rechte Volks- und Vaterlandssinn früh in dem jugendlichen Gemüth Wurzel schlage, wozu die Mittel bereits in der Erziehungslehre (Th. 1. S. 300. ff.) genannt sind.

4) Auch fehle es in keiner Schule an religiösen und moralischen Ermahnungen und Ansprachen (Parämesen); aber diesen selbst nie an Ernst und Würde, da sie ohne letztere nur gleichgültig machen. Jede festliche Gelegenheit, jeder wichtige Gedenktag werde dazu benutzt, damit die Jugendwelt und die der Erwachsenen stets im Einklange bleibe. Jedes Bürgerfest könnte auch ein Schulfest seyn.

5) Bey allen besondern Vorfällen und Ereignissen, beym Eintritt neuer Lehrer, bey allgemein bekannt gewordenen Vergehungen einzelner Schüler, beym Anfang und Schluß der Lehrcurse, bey Entlassung der Abgehenden — wie viel läßt sich da von Schulmännern auf die Jugend wirken, die als Väter oder als erfahrene Freunde und Rathgeber beredt, oder wenigstens herzlich zu sprechen verstehen.

6) Besonders drücke aber auch die ganze Behandlung der Einzelnen von Seiten der Lehrer es deutlich aus, daß man das Kind, das nicht bloß fleißig sondern auch fromm und gehorsam ist, den Jüngling, der nicht bloß durch Talente und Kenntnisse über andere hervorragt, sondern auch durch Bescheidenheit, Sittenreinheit, Humanität im Umgang mit seinen Mitschülern sich auszeichnet, weit höher achtet, als dem dieses fehlt, und von der Jugend in jedem Alter, nicht bloß so lange sie in der Schule ist, sondern auch von ihrem ganzen Thun und Lassen außer der Schule Kenntniß nimmt, und stets mit den Eltern harmonisch handelt — wo es möglich ist. Denn wie viele Häuser giebt es, in wel-

chen gar keine Erziehung gefunden wird — oft gerade die, welche Alles von der Schule, Nichts von sich selbst fordern.

38.

Disciplin, als Schulpolizey und Schulzucht.

Wo jedoch, wie in einer jeden besuchten Schule, eine große Jugendmenge eng vereint ist, in welcher kindisches Wesen, Unverstand, noch rohe Naturkraft, und starkes Gefühl derselben, die größte Ungleichheit der Temperamente, der Neigungen, der Anlagen, daneben oft frühe Verwöhnung, wo nicht Verderbniß in der häuslichen Erziehung, in eine unauflösliche Berührung und Reibung tritt, da reichen die sanften Einwirkungen nicht hin, selbst nur die äußere Ordnung, wie vielmehr die durchgängige Sittlichkeit zu erhalten. Die Jugend, und besonders die männliche, ist ihrer Natur nach wild und unbändig, ohne deßhalb bösartig zu seyn. Der unmündige Verstand vermag die Lehren der gereiften Vernunft nicht zu fassen; der von dem Jugendalter unzertrennliche Leichtsinn hält Nichts fest, und der beste Eindruck und Vorsatz wird durch die Einwirkung des Augenblicks so leicht geschwächt und derwischt. Die ungezähmte Jugendkraft verlangt daher oft Zaum und Gebiß, sogar oft am meisten in den edelsten kräftigsten Naturen. So wird die Schulzucht, und polizeyliche Strenge unerläßlich. Das Gesetz muß gebieten und warnen. Die Folgen der Uebertretung müssen dem Gebot und der Warnung Nachdruck geben. Eine erschlaffte Disciplin ist das größte — in der Regel stets durch Vorsteher und Lehrer verschuldete — Unglück, das einer Schule begegnen kann. Ihre Aufrechterhaltung kann in gewissen Zeitperioden, unter gewissen Umständen, an gewissen Orten bedeutend schwerer werden. Aber die Schwierigkeit ist nicht unüberwindlich, wenn nur alle Lehrende, statt sich wohl gar geheim entgegenzuwirken, und dem gekränkten Lehrer gegen den übermüthigen Schüler Unrecht zu geben, mit dem Vor-

steher in einem Geist handeln, kein weichliches Schonen und Ansehn der Person, keine Nachgiebigkeit gegen verkehrte Ansprüche der Eltern statt finden lassen. Fest stehe der Grundsatz eines alten ehrwürdigen Schulmanns: — lieber eine leere als eine in Verwilderung und Sittenlosigkeit innerlich aufgelöste Schule. (Malo scholam desolatam quam dissolutam.) Eine solche wird das Seminar schlechter Staatsbürger. Sie verwahrlost oft herrliche Naturen, weil sie solche nicht zu regieren versteht.

Anmerk. Wenn man in vielen moralischen und pädagogischen Schriften Klagen über die Verwilderung der Schuljugend unserer Zeit liest, so verhält es sich damit, wie mit den Klagen über das Sinken der Moralität überhaupt. Es ist darin Wahrheit mit Uebertreibung gemischt:

— Seit den allerfrühesten Zeiten sind diese Klagen erschollen: von Horaz und längst vor ihm ist der Jüngling als cereus in vitium flecti — sublimis, monitoribus asper beschrieben; durch Jahrhunderte ist über das sinkende Ansehn der Schullehrer, über den Mangel ihrer vormaligen Gravität und die Zügellosigkeit der Jugend geklagt. (Man vergl. die in meiner Sammlung der Originalstellen der Alten über Pädagogik [illegible] geführten Aeußerungen, Platons und Quintilians S. [illegible] 248.) In unsern Tagen ist besonders der Geist der Zeit das Streben nach Freyheit und Ungebundenheit ([illegible] Brandes selbst das Du und Du zwischen Eltern und Kindern) in Anspruch genommen. Würde nur dabey nicht [illegible]gessen, wie es auch vormals hergegangen, welches Unwesen in Kloster-, Fürsten- und Stadtschulen geübt, [illegible] Kränkungen und Mißhandlungen von jeher schwache Lehrer [illegible]gesetzt gewesen, wie wenig Obrigkeit und Eltern ein Ein[illegible] gehabt. Es giebt kein Decennium seit der Reformation, [illegible] sich nicht Stimmen erhoben hätten, welche die Schulen wie [illegible]dom und Gomorra beschrieben. Daß auch jetzt noch in [illegible] Schulen genug Unwesen übrig; daß offenbar eine liberale [illegible]handlung der Jugend häufig mit einer schlaffen verwechselt, [illegible] auf Akademieen so auf Schulen, den Heranreifenden ein [illegible]richter Dünkel von ihren eigenen Lehrern beygebracht, und [illegible] ganz verkehrter Freyheitssinn, ehe sie die Freyheit zu gebrauchen verstehen, geweckt ist, wer möchte so unbekannt mit [illegible]

Zei-

Zeichen der Zeit seyn, um dieß zu verkennen? Aber dennoch wage ich unbedenklich zu behaupten, daß, sobald es einer Schule und allen ihren Beamten rechter Ernst ist, die Jugend sich jetzt eben so gut regieren läßt als vormals, daß wir aber durch weit edlere Mittel zum Zwecke kommen, als so viele Orbile alter und neuer Zeit für die einzig wirksamen gehalten haben, wie ja der Schlesische Schulmann Artelius noch im J. 1784 in seinem Testament bedauerte, „nicht reich genug zu seyn, um ein Legat zur Unterhaltung eines neuen Zuchtmeisters mit Disciplin oder Ochsenziemer bewaffnet, aussetzen zu können!“ — (Berl. Monatsschr. 1784. S. 372.), vielleicht weil er wie Balth. Stollberg (ad Soph. Aiac.) meinte, παῖς stamme von παίειν. Sind doch seit man der Erziehung mehr Sorgfalt gewidmet und auch die Volksschulen aus ihrem Elend zu heben angefangen, selbst aus vielen derselben schon die Strafinstrumente verschwunden. Wer hätte dieß ehedem für möglich gehalten!

39.

Hauptmittel der Schuldisciplin. Verhütende Aufsicht.

Die Mittel, durch welche die Schuldisciplin im strengern Sinn thätig wird, bezwecken theils die Verhütung alles Unsittlichen, theils die Erhaltung und Aufmunterung des Fleißes und der Sittlichkeit, theils positive Belohnung und Bestrafung der Bessern und Schlechtern. Die Verhütung beruht zum Theil überhaupt auf dem Lehreransehn, und wo es nöthig ist, der Furcht vor ihnen, als Handhabern der Gesetze, welche die Ausbrüche jugendlicher Unart und Rohheit oft allein schon in Schranken halten, zum Theil auf der sorgfältigen Aufsicht, wo eine zahlreiche Jugend versammelt ist, die sich in dem Alter der Unmündigkeit nie selbst regieren kann. Diese genaue Aufsicht muß sich daher eben sowohl auf die Zwischenzeit, welche die Stunden trennt, als auf die Stunden selbst beziehen, und in jener zwar die freyere Bewegung und erlaubte Erholung nicht hemmen, sie aber ordnen und mäßigen. Ueber diese Aufsicht, bis zum Eintritt des Classenlehrers, sind bey jeder höhern Schule bestimmte Ordnungen nothwendig, da dem

Erfahrung lehrt, daß gerade da, wo ein großer Haufe unbeobachtet sich ganz überlassen ist, sehr leicht Unarten, Ungestüm, schlechte Gespräche, schlechte Schulstreiche, Bedrückungen der Schwächern und Sittenlosigkeiten aller Art emporkommen und freyen Spielraum finden. Wie viel von dem Allen durch eine gewissenhafte *Aufsicht* verhütet werden kann, lehrt überall die Erfahrung.

Anmerk. *Pünctliches Anfangen und Schließen der Lehrstunden*, wäre das beste Verhütungsmittel sehr vieler Unordnungen, wiewohl ein kurzer Zwischenraum Lehrern und Lernenden zu vergönnen ist, und die bewachende Aufsicht seltener und entfernter werden kann, wenn das Alter und die höhere Classe sich Vertrauen erworben hat. Gehe sie nur immer offen zu Werke. Belauern und Beschleichen haßt die Jugend, reizt sie zu List und Betrug, wobey sie denn meist verschlagener als ihre Aufseher, und unter sich des Geheimnisses sicher ist.

40.

Zeugnisse. Censuren.

Durch bestimmte regelmäßig wiederholte *Zeugnisse* und *Urtheile*, über den sittlichen Werth jedes Lehrlings nach Fleiß und Betragen, wird der *Tadelhafte* beschämt und oft gebessert, der *Bessere* aufgemuntert, und auf dem guten Wege erhalten. Aggregate und Resultate einer Reihe von Zeugnissen, welche etwa vierteljährig daraus gezogen werden, sind die *Censuren*. Sie würden schon darum zu empfehlen seyn, weil die Lehrer, wenn sie sie anzufertigen haben, um so weniger die Einzelnen aus dem Auge verlieren: aber die Erfahrung lehrt auch, daß sie auf die *Jugend*, von der höchsten bis zur kleinsten Schule herab, sehr wohlthätig wirken. Mag an dieser Wirkung der angeregte *Ehrtrieb* vorzüglichen Antheil haben, so würde es doch widersinnig seyn, die Benutzung einer so schönen Anlage der menschlichen Natur, wie doch offenbar der Wunsch ist *geachtet* zu werden, zu ver-

säumen, zumal auch der andere Wunsch, Eltern und Freunden, ja dem treuen Lehrer selbst Freude zu machen, den Ehrtrieb veredeln kann. Da jedoch die nahe liegende Gefahr — eitel und stolz zu machen, oder das zarte Gefühl der Schaam nach und nach abzustumpfen, nicht zu übersehn ist, so kommt Alles auf eine wohlüberlegte Organisation des ganzen Censurwesens an, bey welcher möglichste Einfachheit in dem Plan, strenge Unparteylichkeit, Humanität ohne Schlaffheit im Urtheil, die Hauptgesetze sind. Zu große Publicität der Urtheile hindert jene unerläßlichen Erforderniße, und dürfte daher sehr zu beschränken seyn.

Anmerk. 1) Der Zweck und die Einrichtung der Censur geht entweder bloß auf den einzelnen Schüler selbst, oder stellt zugleich eine Vergleichung zwischen ihm und seinen Mitschülern an.

A) Im ersten Fall beschränkt sich die Censur auf Bekanntmachung des Schülers mit dem Urtheil, welches er sich bey seinen Lehrern durch seinen Fleiß und sein Betragen erworben hat, wodurch er erinnert werden soll, wie weit er fortgerückt oder ob er zurückgegangen, was man an ihm vermißt, worin man mit ihm zufrieden ist. Ein Sittenbuch muß ohnehin eine jede gute Schule, auch zum Nachsehen für die Vorsteher, über ihre Schüler halten. Dadurch, daß die darin befindlichen Urtheile entweder im Kreise der Mitschüler bekannt gemacht, oder den Eltern mitgetheilt werden, soll jede Erinnerung an Eindruck gewinnen. Die Beurtheilten sollen bewogen werden, ferner Achtung zu verdienen, oder sie sich künftig zu erwerben. Der Mensch bedarf einmal, und in der Jugend am meisten, äußerer Antriebe. Wer sollte nicht wünschen, daß ein so guter Antrieb in allen Schulen angewendet würde?

Unpartheylichkeit und Genauigkeit, dann das Inhaltreiche und Bildende des Urtheils, giebt jedem Zeugniß und jeder Censur den Hauptwerth. Daher sollten, wo mehrere Lehrer zu einer Schule gehören, solche Urtheile immer gemeinschaftlich besprochen werden. Nur dieß kann Harmonie in sie bringen.

Die Ausführlichkeit oder Kürze, die Sprache und Einkleidung, die Beschränkung auf die stärksten Züge, oder die feinere Ausmahlung des Bildes, wird durch die Anzahl der Lehrlinge, den Stand und die Bildung der Eltern bestimmt. Ein feines psychologisches Urtheil kann man nur von dem gebildeten Schulmann und dem Erzieher der gebildeten Stände erwarten, und es wird auch nur in diesem Kreise verstanden. — Ein solches darf sich nicht bloß auf allgemeine Bezeichnungswörter, (Fleißig, Sittlich, Tadelhaft u. dgl.) einschränken; sondern zeigen, in welcher Art sich das Gute oder Fehlerhafte bey Diesem oder Jenem äußert; es muß dem, der sich bessern will, eine Art von Nachhülfe geben; es muß Jedem sagen, worauf man in Absicht seines Fleißes, seines Verhaltens, seiner Charakterbildung bis zur nächsten Censur vorzüglich merken werde. Entwerfung einer solchen Censur ist kein leichtes Werk, aber eine vortreffliche pädagogische Beschäftigung für Lehrer, am meisten freylich in Erziehungsanstalten. Denn sie üben sich daher im Beobachten, Vergleichen, und werden erinnert, daß man die Ertheilungskunst nie auslerne.

Aber auch kürzere Beurtheilungen haben ihren Nutzen.

Auch der weniger gebildete oder geübte Elementarlehrer, kann doch bezeugen: ob N. N. im verflossenen Zeitabschnitt „träge „oder fleißig gewesen, verlernt oder zugelernt, die Schule ordentlich oder unordentlich besucht, sich ruhig oder unruhig, „gehorsam oder ungehorsam, zänkisch oder friedlich bewiesen, „sich reinlich oder schmutzig gehalten.“ Warum sollte es daher nicht auch in Land- und Bürgerschulen nützlich seyn, durch eine solche Censur Kinder und Eltern aufzumuntern? Gedruckte nur auszufüllende Schemata erleichtern schon die Sache, und sind bey sehr stark besuchten Schulen unentbehrlich.

B) Wenn Censuren zugleich das Verhältniß gegen die Mitschüler bezeichnen, und die Grundlage der Classification nach Sitten- oder Censurclassen enthalten sollen, so hat dieß bedeutende Schwierigkeiten. Die Bestimmung des Verhältnisses wird sehr mißlich, wo Moralität gewürdigt werden soll. Der gerechteste Lehrer kann irren. Bloße Gesetzmäßigkeit, oft die Wirkung des ruhigen und furchtsamen Temperaments, entscheidet zu wenig über inneren Werth. Eben daher scheint sie mir sehr bedenklich zu seyn. Denn

a) die Versuchung oder die Gefahr, gegen Einen zum Vortheil des Andern ungerecht zu werden, liegt allzu nahe. Es entsteht dann unter denen, welche die Censur entwerfen sollen, entweder eine Fehlerjagd, oder ein Bemänteln und Verheimlichen der Fehler derer, die sie über oder unter andere stellen, verdammen oder in Schutz nehmen wollen.

b) Der Schüler findet zu leicht auch da Ungerechtigkeit in der Classification, wo sie höchst gerecht ist, indem man ihm die Gründe nicht immer sagen kann, warum man seine Mitschüler härter oder gelinder beurtheilt.

c) Selbst wenn die Mitschüler sich unter einander ihren Rang anweisen sollten, wie man hier und da versucht hat, mischen sich zu leicht Neigungen und Leidenschaften ein.

d) Die Aufmerksamkeit wird zu sehr von der Censur auf die Nummer oder Censurclasse gelenkt, zumal wo die Eltern selbst weit mehr auf den Rang ihrer Kinder, als auf das Urtheil über sie achten; und so wird denn der Hauptzweck verfehlt.

Nach vieljähriger Probe und oft gemachter Erfahrung muß ich vor allen solchem Classificiren und Numeriren der Schüler (wohl gar nach der Bruchrechnung), wobey es auf ein Abwägen ihres innern Werths und Verdienstes ankommt, warnen, und wo es noch statt findet, zur Abstellung rathen. Mit Vorsicht eingeleitet, ist von dieser Abstellung kein Nachtheil zu fürchten.

2) **Die Publication der Urtheile ist innerhalb des Schulstaats nicht zu tadeln. Aber sie muß aufs mindeste eben so schonend, im Grunde noch schonender, als in dem bürgerlichen Staat seyn.**

A) Schüler einer Schule kennen sich einmal unter einander, beobachten sich oft genauer als die Lehrer es vermögen, und haben gleiches Interesse. Ihr Schulleben ist für sie ein öffentliches Leben. Sie müssen daher immer auf ein Sittengericht gefaßt seyn. Daher ists unbedenklich, dem Urtheil innerhalb des Schulkreises Oeffentlichkeit zu geben. Jedoch könnten in den grossen Schulen die Grösseren von den Kleineren getrennt werden. Dieß ist sogar pädagogisch rathsam, weil man oft den Erwachseneren Etwas sagen muß, was für die Jüngeren noch nicht gehört.

B) Eltern muß nichts verborgen seyn, was ihre Kinder betrifft, sonst kann nie Harmonie in die Erziehung kommen.

Es wäre also eine schädliche Weichlichkeit, wenn man sie nicht mit dem Urtheil über ihre Kinder bekannt machen wollte. Bitterkeit in diesem Urtheil, Härte im Ausdruck, würde sie freylich doppelt kränken. Aber Beides ist auch nicht nothwendig. Man muß Eltern Nichts schriftlich geben, was man, erforderlichen Falles, ihnen nicht mündlich sagen würde. Wenn man schreibt, sollte man sie sich eben daher immer als gegenwärtig denken.

C) Aber fremden Zuschauern, welche die Neugier zu den Schulprüfungen treibt, diese Urtheile mittheilen, ist eine Unbilligkeit gegen die Jugend, eine Unfreundlichkeit gegen die Eltern hart getadelter Kinder, eine Nahrung für die Eitelkeit der Gelobten, und ein unfehlbares Abstumpfen zweyer zarten Gefühle, der Schaam und der Bescheidenheit. Nur Verbrechern liest man ihr Urtheil öffentlich vor. Selbst Gerichtsstuben sind dem Gaffen der Neugierde verschlossen. Und in Schulen wollte man den vielleicht verirrten Jüngling dem Spotte vermischter Zuschauer Preis geben, und den stillen Elternschmerz durch solche Beschimpfung verstärken?

D) Für das große Publicum gehören diese Urtheile noch weniger. Man theilt sie ihm gleichwohl hie und da in Schulprogrammen mit. Ein mäßiges Lob und eine herzliche Aufmunterung für den abgehenden Guten, Stillschweigen von dem Schlechten kann allerdings Gutes wirken. Lauter Tadel, Bekanntmachung der Schande nützt fast nie, schadet aber in den meisten Fällen, erbittert Eltern und Kinder, und hilft Keinem. Denn als Warnungsanzeige käme dieß zu früh. Mancher könnte sogar an sich verzweifeln. Gleichwohl nahm dieß einst ein übrigens höchst humaner und trefflicher Schulmann in Schutz, und zog sich dadurch viel vermeidlichen Verdruß zu. S. Lieberkühns kleine Schriften, von der im Elisabethaneum in Breslau üblichen Censur, S. 413.

Ueber die Schulcensuren ist zu vergleichen: Revisionswerk, Th. 10 S. 445. ff.; Resewitz Gedanken, Vorschläge ꝛc., Th. 3. S. 103.; Gedicke Schulschriften, Th. 2. S. 18.; Eßler Ueber die Censurbücher, in den Beyträgen zur Kritik des Schulwesens, St. 2.; und besonders in Röttger's Pädagogischem Jahrbuch vom J. 1795., die sehr lesenswerthe und durchaus auf Erfahrung gegründete Abhandlung: Ueber Schülercensuren.

41.
Schulstrafen und Belohnungen.

Wenn die häusliche Erziehung auch wirklich bey den meisten ihrer Zöglinge aller positiven Strafen und Belohnungen entbehren könnte, so sind wenigstens die ersteren, bey der so großen Verschiedenheit der Gemüther, selbst der früheren Gewöhnungen und Sitten der Schüler, in der Schuldisciplin unentbehrlich. Diese kann jedoch hiebey keine andern Grundsätze befolgen, als die allgemeinen, welche in der Erziehungslehre, Th. 1. §. 100—107. ausführlich abgehandelt sind. Sie muß in manchen Fällen strenger seyn als die häusliche Erziehung, weil, wie im Staat, die verhängten Strafen zugleich als Beyspiele warnend und abschreckend wirken sollen. Zwar beurtheilt selbst die bürgerliche Rechtspflege die Handlungen nicht bloß nach dem Buchstaben des Gesetzes, sondern bringt auch die subjective Moralität derselben in Anschlag. Aber wie diese auf ihrer Hut seyn muß, durch allzu feine psychologische Beurtheilungen, wonach sich zuletzt für jede Uebertretung eine Entschuldigung finden läßt, in Weichlichkeit und Schwäche auszuarten, und dem Ganzen zu schaden, so ist dieß auch bey den pädagogischen Strafgerichten in dem kleineren Schulstaat der Fall. Selbst der Uebertreter unterscheidet seine Strafwürdigkeit vor dem positiven Gesetz, von dem Urtheil seines Lehrers über die Verschuldung, und ist oft überzeugt, daß dieser ihm längst verziehen habe, aber dennoch die Strafe an ihm vollziehen müsse, damit den Gesetzen ihr Ansehn erhalten werde. Die Arten der Schulstrafen modificiren sich selbst nach der Beschaffenheit der Schule und der Schuljugend.[1] Mit Belohnungen, sofern sie das sittliche Betragen oder den sittlichen Charakter im Allgemeinen betreffen, sey die Disciplin sehr vorsichtig und sparsam. Man kann der Tugend und dem Verdienst überhaupt nie sicher äußere Belohnungen in der Welt verbürgen, nicht einmal die nichtigeren, wie Ehrenzeichen,

Reichthum und Rang. Auszeichnungen durch Vertrauen, gelegentliche, zuweilen auch wohl öffentliche Aufmunterungen, sind daher zweckmäßiger als alle Prämien und Meritentafeln. Den Fleiß mag man allenfalls durch ein nützliches Geschenk öffentlich anerkennen. [2])

Anmerk. 1) Auch in den niedrigsten Schulen darf eine tyrannische Schulzucht nicht für unentbehrlich gehalten werden, oder gar täglich an der Ordnung seyn. Liebe und Ernst ohne Härte, wirkt auf die Kinder des Volks oft stärker als auf die verzogenen Kinder der Vornehmen, und diese machen in einzelnen Fällen harte Zucht so nothwendig als jene. Sie bleibe indeß überall mehr ein Schreckbild, und trete nur ein, wo man durch alle Stufen der Erinnerung, des Verweises, der Absonderung, der Entziehung gewisser Rechte, Nacharbeiten des Versäumten, Herabsetzung &c. gegangen ist. Solche, die nichts zu bessern scheint, schneide man gleich verdorbenen, und durch Ansteckung verderblichen Gliedern, lieber von dem gesunden Körper ab, um nicht, durch immer wiederkehrende harte Operationen, den Frieden und die Ruhe der Schule zu stören.

2) Alle zu künstlichen und zusammengesetzten Auszeichnungen der Tugenden und der Untugenden, ja selbst des Fleißes in Schulen, verfehlen wenigstens in vielen Fällen ihres Zwecks, oder haben selbst etwas moralisch bedenkliches.

Meritentafeln, in die jede gute That eingeschrieben, eingezeichnet, eingenagelt, und die Summirung einzelner Beweise der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit zum höchst unsichern Maaßstabe des sittlichen Werths gemacht wird; desgleichen Ordensbänder oder Ehrennamen, die so leicht lächerlich werden, und was dem ähnlich ist, scheinen mir geradezu verwerflich. Sie gehören unter die Spielereyen der Philanthropine, die man in unsern Tagen bereits bey Seite gelegt hat.

Will man indessen die Schüler nach ihrem sittlichen Werthe classificiren; so mag es auch der ganzen Schule eben sowohl bekannt werden, zu welcher Sittenclasse, als zu welcher

Schulclasse ein Jeder gezählt werde. Auch mag der ausgezeichnet Fleißige ein nützliches Hülfsmittel zur Aufmunterung erhalten. Dieß ist das Aeußerste, was man thun kann. Denn wesentlich sind überhaupt Prämienertheilungen nicht; die Localumstände, das Vermögen der Schulkasse, die Observanz mag darüber entscheiden. Mögen sie als öffentliche Anerkennung des Fleißes und des Wohlverhaltens Manchem Freude und Aufmunterung gewähren; auf die große Menge derer, die leer ausgehen, wirken sie leicht nachtheilig, und können selbst für die, welche sie erhalten, sehr bedenkliche Folgen haben. Denn da die Lehrer, bey aller Vorsicht und Gewissenhaftigkeit, doch nicht vor jeder Täuschung sicher sind, und ihre Schüler nicht in allen Verhältnissen selbst beobachten können; da sie, besonders bey näherer Verbindung mit den Eltern, gern diesen Freude machen oder Kränkung ersparen mögen: so ist es nicht immer der Würdigste der den Preis erhält, und das stille Verdienst wird daher oft gerade am ersten übersehen. Auch erzeugen Prämien nur zu leicht einen unedlen Wetteifer, Dünkel, Lohn- und Ruhmsucht; sie regen das Ehrgefühl zu stark an, und machen Andere, die weniger Talent und Kraft als Fleiß haben, nicht selten muthlos. Selbst Kinder sollte man gewöhnen, das Gefühl des Fortschreitens zum Besseren und das Bewußtseyn, die Achtung der Guten zu verdienen, für den höchsten Preis ihres Strebens und Lernens, jede andere positive Belohnung aber für überflüssig zu halten. Will man sie gleichwohl beybehalten, so wache nur die strengste Gerechtigkeit über der Vertheilung.

---

auptschriften über die Materie von Strafen und Belohnungen
d die Th. 1. S. 215. angeführten von Resewitz, Grosse,
cke, Gedicke, Campe, Albanus und Graser. Da-
ien sind die S. 535. zu nennenden Schriften über Schuldis-
lin, welche den Gegenstand sowohl ganz allgemein, als mit
cksicht auf höhere und niedere Schulen behandeln, zu verglei-
n. Hier verweise ich bloß noch auf: Die Theorie von Stra-
und Belohnungen auf Schulen, zwey gekrönte Preisschrif-
, aus dem Holländischen, übers. von Jacobi. Erfurt 1798.;
f Fecht Ueber Belohnungen, Strafen und körperl. Züchtigun-

ſt r h e r in einem Geiſt handeln, kein weichliches Schonen und Anſehn der Perſon, keine Nachgiebigkeit gegen verkehrte Anſprüche der Eltern ſtatt finden laſſen. Feſt ſtehe der Grundſatz eines alten ehrwürdigen Schulmanns: — lieber eine leere als eine in Verwilderung und Sittenloſigkeit innerlich aufgelöſte Schule. (Malo scholam desolatam quam dissolutam.) Eine ſolche wird das Seminar ſchlechter Staatsbürger. Sie verwahrloſt oft herrliche Naturen, weil ſie ſolche nicht zu regieren verſteht.

Anmerk. Wenn man in vielen moraliſchen und pädagogiſchen Schriften Klagen über die Verwilderung der Schuljugend unſerer Zeit lieſt, ſo verhält es ſich damit, wie mit den Klagen über das Sinken der Moralität überhaupt. Es iſt darin Wahrheit mit Uebertreibung gemiſcht:

— Seit den allerfrüheſten Zeiten ſind dieſe Klagen erſchollen: von Horaz und längſt vor ihm iſt der Jüngling als cereus in vitium flecti — sublimis, monitoribus asper beſchrieben; durch Jahrhunderte iſt über das ſinkende Anſehn der Schullehrer, über den Mangel ihrer vormaligen Gravität und die Zügelloſigkeit der Jugend geklagt. (Man vergl. die in meiner Sammlung der Originalſtellen der Alten über Pädagogik angeführten Aeußerungen, Platons und Quintilians S. 188 248.) In unſern Tagen iſt beſonders der Geiſt der Zeit das Streben nach Freyheit und Ungebundenheit (von Brandes ſelbſt das Du und Du zwiſchen Eltern und Kindern) in Anſpruch genommen. Würde nur dabey nicht vergeſſen, wie es auch vormals hergegangen, welches Unweſen in Kloſter-, Fürſten- und Stadtſchulen geübt, welchen Kränkungen und Mißhandlungen von jeher ſchwache Lehrer ausgeſetzt geweſen, wie wenig Obrigkeit und Eltern ein Einſehn gehabt. Es giebt kein Decennium ſeit der Reformation, in dem ſich nicht Stimmen erhoben hätten, welche die Schulen wie Sodom und Gomorra beſchrieben. Daß auch jetzt noch in vielen Schulen genug Unweſen übrig; daß offenbar eine liberale Behandlung der Jugend häufig mit einer ſchlaffen verwechſelt, und auf Akademieen ſo auf Schulen, den Heranreifenden ein thörichter Dünkel von ihren eigenen Lehrern beygebracht, und ein ganz verkehrter Freyheitsſinn, ehe ſie die Freyheit zu gebrauchen verſtehen, geweckt iſt, wer möchte ſo unbekannt mit der Zeit

Zeichen der Zeit seyn, um dieß zu verkennen? Aber dennoch wage ich unbedenklich zu behaupten, daß, sobald es einer Schule und allen ihren Beamten rechter Ernst ist, die Jugend sich jetzt eben so gut regieren läßt als vormals, daß wir aber durch weit edlere Mittel zum Zwecke kommen, als so viele Orbile alter und neuer Zeit für die einzig wirksamen gehalten haben, wie ja der Schlesische Schulmann Artelius noch im J. 1784 in seinem Testament bedauerte, „nicht reich genug zu seyn, um ein Legat zur Unterhaltung eines neuen Zuchtmeisters mit Disciplin oder Ochsenziemer bewaffnet, aussetzen zu können!“ — (Berl. Monatsschr. 1784. S. 372.), vielleicht weil er wie Balth. Stollberg (ad Soph. Aiac.) meinte, παῖς stamme von παίειν. Sind doch seit man der Erziehung mehr Sorgfalt gewidmet und auch die Volksschulen aus ihrem Elend zu heben angefangen, selbst aus vielen derselben schon die Strafinstrumente verschwunden. Wer hätte dieß ehedem für möglich gehalten!

39.

Hauptmittel der Schuldisciplin. Verhütende Aufsicht.

Die Mittel, durch welche die Schuldisciplin im engern Sinn thätig wird, bezwecken theils die Verhütung alles Unsittlichen, theils die Erhaltung und Aufmunterung des Fleißes und der Sittlichkeit, theils positive Belohnung und Bestrafung der Bessern und Schlechtern. Die Verhütung beruht zum Theil überhaupt auf dem Lehreransehn, und wo es nöthig ist, der Furcht vor ihnen, als Handhabern der Gesetze, welche die Ausbrüche jugendlicher Unart und Rohheit oft allein schon in Schranken hält, zum Theil auf der sorgfältigen Aufsicht, wo eine zahlreiche Jugend versammelt ist, die sich in dem Alter der Unmündigkeit nie selbst regieren kann. Diese genaue Aufsicht muß sich daher eben sowohl auf die Zwischenzeit, welche die Stunden trennt, als auf die Stunden selbst beziehen, und in jener zwar die freyere Bewegung und erlaubte Erholung nicht hemmen, sie aber ordnen und mäßigen. Ueber diese Aufsicht, bis zum Eintritt des Classenlehrers, sind bey jeder größern Schule bestimmte Ordnungen nothwendig, da bey

Erfahrung lehrt, daß gerade da, wo ein großer Haufe unbeobachtet sich ganz überlassen ist, sehr leicht Unarten, Ungestüm, schlechte Gespräche, schlechte Schulstreiche, Bedrückungen der Schwächern und Sittenlosigkeiten aller Art emporkommen und freyen Spielraum finden. Wie viel von dem Allen durch eine gewissenhafte Aufsicht verhütet werden kann, lehrt überall die Erfahrung.

Anmerk. Pünctliches Anfangen und Schließen der Lehrstunden, wäre das beste Verhütungsmittel sehr vieler Unordnungen, wiewohl ein kurzer Zwischenraum Lehrern und Lernenden zu vergönnen ist, und die bewachende Aufsicht seltener und entfernter werden kann, wenn das Alter und die höhere Classe sich Vertrauen erworben hat. Gehe sie nur immer offen zu Werke. Belauern und Beschleichen haßt die Jugend, reizt sie zu List und Betrug, wobey sie denn meist verschlagener als ihre Aufseher, und unter sich des Geheimnisses sicher ist.

40.

Zeugnisse. Censuren.

Durch bestimmte regelmäßig wiederholte Zeugnisse und Urtheile, über den sittlichen Werth jedes Lehrlings nach Fleiß und Betragen, wird der Tadelhafte beschämt und oft gebessert, der Bessere aufgemuntert, und auf dem guten Wege erhalten. Aggregate und Resultate einer Reihe von Zeugnissen, welche etwa vierteljährig daraus gezogen werden, sind die Censuren. Sie würden schon darum zu empfehlen seyn, weil die Lehrer, wenn sie sie anzufertigen haben, um so weniger die Einzelnen aus dem Auge verlieren: aber die Erfahrung lehrt auch, daß sie auf die Jugend, von der höchsten bis zur kleinsten Schule herab, sehr wohlthätig wirken. Mag an dieser Wirkung der angeregte Ehrtrieb vorzüglichen Antheil haben, so würde es doch widersinnig seyn, die Benutzung einer so schönen Anlage der menschlichen Natur, wie doch offenbar der Wunsch ist geachtet zu werden, zu ver-

umen, zumal auch der andere Wunsch, Eltern und Freun-
n, ja dem treuen Lehrer selbst Freude zu machen, den Ehr-
ieb veredeln kann. Da jedoch die nahe liegende Gefahr —
tel und stolz zu machen, oder das zarte Gefühl der Schaam
ch und nach abzustumpfen, nicht zu übersehn ist, so kommt
lles auf eine wohlüberlegte Organisation des gan-
n Censurwesens an, bey welcher möglichste Einfachheit
dem Plan, strenge Unparteylichkeit, Humanität
ine Schlaffheit im Urtheil, die Hauptgesetze sind. Zu
oße Publicität der Urtheile hindert jene unerläßlichen
forderniße, und dürfte daher sehr zu beschränken seyn.

Anmerk. 1) Der Zweck und die Einrichtung der Censur geht entweder bloß auf den einzelnen Schüler selbst, oder stellt zugleich eine Vergleichung zwischen ihm und seinen Mitschülern an.

A) Im ersten Fall beschränkt sich die Censur auf Bekanntmachung des Schülers mit dem Urtheil, welches er sich bey seinen Lehrern durch seinen Fleiß und sein Betragen erworben hat, wodurch er erinnert werden soll, wie weit er fortgerückt oder ob er zurückgegangen, was man an ihm vermißt, worin man mit ihm zufrieden ist. Ein Sittenbuch muß ohnehin eine jede gute Schule, auch zum Nachsehen für die Vorsteher, über ihre Schüler halten. Dadurch, daß die darin befindlichen Urtheile entweder im Kreise der Mitschüler bekannt gemacht, oder den Eltern mitgetheilt werden, soll jede Erinnerung an Eindruck gewinnen. Die Beurtheilten sollen bewogen werden, ferner Achtung zu verdienen, oder sie sich künftig zu erwerben. Der Mensch bedarf einmal, und in der Jugend am meisten, äußerer Antriebe. Wer sollte nicht wünschen, daß ein so guter Antrieb in allen Schulen angewendet würde?

Unpartheylichkeit und Genauigkeit, dann das Inhaltreiche und Bildende des Urtheils, giebt jedem Zeugniß und jeder Censur den Hauptwerth. Daher sollten, wo mehrere Lehrer zu einer Schule gehören, solche Urtheile immer gemeinschaftlich besprochen werden. Nur dieß kann Harmonie in sie bringen.

Die Ausführlichkeit oder Kürze, die Sprache und Einkleidung, die Beschränkung auf die stärksten Züge, oder die feinere Ausmahlung des Bildes, wird durch die Anzahl der Lehrlinge, den Stand und die Bildung der Eltern bestimmt. Ein feines psychologisches Urtheil kann man nur von dem gebildeten Schulmann und dem Erzieher der gebildeten Stände erwarten, und es wird auch nur in diesem Kreise verstanden. — Ein solches darf sich nicht bloß auf allgemeine Bezeichnungswörter, (Fleißig, Sittlich, Tadelhaft u. dgl.) einschränken; sondern zeigen, in welcher Art sich das Gute oder Fehlerhafte bey Diesem oder Jenem äußert; es muß dem, der sich bessern will, eine Art von Nachhülfe geben; es muß Jedem sagen, worauf man in Absicht seines Fleißes, seines Verhaltens, seiner Charakterbildung bis zur nächsten Censur vorzüglich merken werde. Entwerfung einer solchen Censur ist kein leichtes Werk, aber eine vortreffliche pädagogische Beschäftigung für Lehrer, am meisten freylich in Erziehungsanstalten. Denn sie üben sich dabey im Beobachten, Vergleichen, und werden erinnert, daß man die Ertheilungskunst nie auslerne.

Aber auch kürzere Beurtheilungen haben ihren Nutzen.

Auch der weniger gebildete oder geübte Elementarlehrer, kann doch bezeugen: ob N. N. im verfloßnen Zeitabschnitt „träge „oder fleißig gewesen, verlernt oder zugelernt, die Schule or„dentlich oder unordentlich besucht, sich ruhig oder unruhig, „gehorsam oder ungehorsam, zänkisch oder friedlich bewiesen, „sich reinlich oder schmutzig gehalten." Warum sollte es daher nicht auch in Land- und Bürgerschulen nützlich seyn, durch eine solche Censur Kinder und Eltern aufzumuntern? Gedruckte nur auszufüllende Schemata erleichtern schon die Sache, und sind bey sehr stark besuchten Schulen unentbehrlich.

B) Wenn Censuren zugleich das Verhältniß gegen die Mitschüler bezeichnen, und die Grundlage der Classification nach Sitten- oder Censurclassen enthalten sollen, so hat dieß bedeutende Schwierigkeiten. Die Bestimmung des Verhältnisses wird sehr mißlich, wo Moralität gewürdigt werden soll. Der gerechteste Lehrer kann irren. Bloße Gesetzmäßigkeit, oft die Wirkung des ruhigen und furchtsamen Temperaments, entscheidet zu wenig über inneren Werth. Eben daher scheint sie mir sehr bedenklich zu seyn. Denn

a) die Versuchung oder die Gefahr, gegen Einen zum Vortheil des Andern ungerecht zu werden, liegt allzu nahe. Es entsteht dann unter denen, welche die Censur entwerfen sollen, entweder eine Fehlerjagd, oder ein Bemänteln und Verheimlichen der Fehler derer, die sie über oder unter andere stellen, vernehmen oder in Schutz nehmen wollen.

b) Der Schüler findet zu leicht auch da Ungerechtigkeit in der Classification, wo sie höchst gerecht ist, indem man ihm die Gründe nicht immer sagen kann, warum man seine Mitschüler härter oder gelinder beurtheilt.

c) Selbst wenn die Mitschüler sich unter einander ihren Rang anweisen sollten, wie man hier und da versucht hat, mischen sich zu leicht Neigungen und Leidenschaften ein.

d) Die Aufmerksamkeit wird zu sehr von der Censur auf die Nummer oder Censurclasse gelenkt, zumal wo die Eltern selbst weit mehr auf den Rang ihrer Kinder, als auf das Urtheil über sie achten; und so wird denn der Hauptzweck verfehlt.

Nach vieljähriger Probe und oft gemachter Erfahrung muß ich vor allen solchem Classificiren und Numeriren der Schüler (wohl gar nach der Bruchrechnung), wobey es auf ein Abwägen ihres innern Werths und Verdienstes ankommt, warnen, und wo es noch statt findet, zur Abstellung rathen. Mit Vorsicht eingeleitet, ist von dieser Abstellung kein Nachtheil zu fürchten.

2) **Die Publication der Urtheile ist innerhalb des Schulstaats nicht zu tadeln. Aber sie muß aufs mindeste eben so schonend, im Grunde noch schonender, als in dem bürgerlichen Staat seyn.**

A) Schüler einer Schule kennen sich einmal unter einander, beobachten sich oft genauer als die Lehrer es vermögen, und haben gleiches Interesse. Ihr Schulleben ist für sie ein öffentliches Leben. Sie müssen daher immer auf ein Sittengericht gefaßt seyn. Daher ists unbedenklich, dem Urtheil innerhalb des Schulkreises Oeffentlichkeit zu geben. Jedoch könnten in den großen Schulen die Größeren von den Kleineren getrennt werden. Dieß ist sogar pädagogisch rathsam, weil man oft den Erwachseneren Etwas sagen muß, was für die Jüngeren noch nicht gehört.

B) Eltern muß nichts verborgen seyn, was ihre Kinder betrifft, sonst kann nie Harmonie in die Erziehung kommen.

Es wäre also eine schädliche Weichlichkeit, wenn man sie nicht mit dem Urtheil über ihre Kinder bekannt machen wollte. Bitterkeit in diesem Urtheil, Härte im Ausdruck, würde sie freylich doppelt kränken. Aber Beides ist auch nicht nothwendig. Man muß Eltern Nichts schriftlich geben, was man, erforderlichen Falles, ihnen nicht mündlich sagen würde. Wenn man schreibt, sollte man sie sich eben daher immer als gegenwärtig denken.

C) Aber fremden Zuschauern, welche die Neugier zu den Schulprüfungen treibt, diese Urtheile mittheilen, ist eine Unbilligkeit gegen die Jugend, eine Unfreundlichkeit gegen die Eltern hart getadelter Kinder, eine Nahrung für die Eitelkeit der Gelobten, und ein unfehlbares Abstumpfen zweyer zarten Gefühle, der Schaam und der Bescheidenheit. Nur Verbrechern liest man ihr Urtheil öffentlich vor. Selbst Gerichtsstuben sind dem Gaffen der Neugierde verschlossen. Und in Schulen wollte man den vielleicht verirrten Jüngling dem Spotte vermischter Zuschauer Preis geben, und den stillen Elternschmerz durch solche Beschimpfung verstärken?

D) Für das große Publicum gehören diese Urtheile noch weniger. Man theilt sie ihm gleichwohl hie und da in Schulprogrammen mit. Ein mäßiges Lob und eine herzliche Aufmunterung für den abgehenden Guten, Stillschweigen von dem Schlechten kann allerdings Gutes wirken. Lauter Tadel, Bekanntmachung der Schande nützt fast nie, schadet aber in den meisten Fällen, erbittert Eltern und Kinder, und hilft Keinem. Denn als Warnungsanzeige käme dieß zu früh. Mancher könnte sogar an sich verzweifeln. Gleichwohl nahm dieß einst ein übrigens höchst humaner und trefflicher Schulmann in Schutz, und zog sich dadurch viel vermeidlichen Verdruß zu. S. Lieberkühns kleine Schriften, von der im Elisabethaneum in Breslau üblichen Censur, S. 413.

Ueber die Schulcensuren ist zu vergleichen: Revisionswerk, Th. 10. S. 445. ff.; Resewitz Gedanken, Vorschläge rc., Th. 3. S. 103.; Gedicke Schulschriften, Th. 2. S. 18.; Etzler Ueber die Censurbücher, in den Beyträgen zur Kritik des Schulwesens, St. 2.; und besonders in Röttger's Pädagogischem Jahrbuch vom J. 1795., die sehr lesenswerthe und durchaus auf Erfahrung gegründete Abhandlung: Ueber Schülercensuren.

41.
Schulstrafen und Belohnungen.

Wenn die häusliche Erziehung auch wirklich bey den
:isten ihrer Zöglinge aller positiven Strafen und Belohnun-
n entbehren könnte, so sind wenigstens die ersteren, bey
r so großen Verschiedenheit der Gemüther, selbst der frühe-
i Gewöhnungen und Sitten der Schüler, in der Schuldis-
lin unentbehrlich. Diese kann jedoch hiebey keine andern
rundsätze befolgen, als die allgemeinen, welche in der
ziehungslehre, Th. 1. §. 100—107. ausführlich abgehan-
lt sind. Sie muß in manchen Fällen strenger seyn als die
usliche Erziehung, weil, wie im Staat, die verhängten
trafen zugleich als Beyspiele warnend und abschreckend wir-
n sollen. Zwar beurtheilt selbst die bürgerliche Rechtspflege
: Handlungen nicht bloß nach dem Buchstaben des Gesetzes,
dern bringt auch die subjective Moralität derselben in An-
schlag. Aber wie diese auf ihrer Hut seyn muß, durch allzu
ine psychologische Beurtheilungen, wonach sich zuletzt für
e Uebertretung eine Entschuldigung finden läßt, in Weich-
hkeit und Schwäche auszuarten, und dem Ganzen zu scha-
n, so ist dieß auch bey den pädagogischen Strafgerichten in
m kleineren Schulstaat der Fall. Selbst der Uebertreter
iterscheidet seine Strafwürdigkeit vor dem positiven Ge-
tz, von dem Urtheil seines Lehrers über die Ver-
)uldung, und ist oft überzeugt, daß dieser ihm längst ver-
:hen habe, aber dennoch die Strafe an ihm vollziehen müsse,
imit den Gesetzen ihr Ansehn erhalten werde. Die Arten
er Schulstrafen modificiren sich selbst nach der Beschaf-
nheit der Schule und der Schuljugend.[1] Mit Belohn-
ungen, sofern sie das sittliche Betragen oder den sittlichen
harakter im Allgemeinen betreffen, sey die Disciplin sehr vor-
chtig und sparsam. Man kann der Tugend und dem Ver-
enst überhaupt nie sicher äußere Belohnungen in der Welt
erbürgen, nicht einmal die nichtigeren, wie Ehrenzeichen,

Reichthum und Rang. Auszeichnungen durch Vertrauen, gelegentliche, zuweilen auch wohl öffentliche Aufmunterungen, sind daher zweckmäßiger als alle Prämien und Meritentafeln. Den Fleiß mag man allenfalls durch ein nützliches Geschenk öffentlich anerkennen. [2])

Anmerk. 1) Auch in den niedrigsten Schulen darf eine tyrannische Schulzucht nicht für unentbehrlich gehalten werden, oder gar täglich an der Ordnung seyn. Liebe und Ernst ohne Härte, wirkt auf die Kinder des Volks oft stärker als auf die verzogenen Kinder der Vornehmen, und diese machen in einzelnen Fällen harte Zucht so nothwendig als jene. Sie bleibe indeß überall mehr ein Schreckbild, und trete nur ein, wo man durch alle Stufen der Erinnerung, des Verweises, der Absonderung, der Entziehung gewisser Rechte, Nacharbeiten des Versäumten, Herabsetzung rc. gegangen ist. Solche, die nichts zu bessern scheint, schneide man gleich verdorbenen, und durch Ansteckung verderblichen Gliedern, lieber von dem gesunden Körper ab, um nicht, durch immer wiederkehrende harte Operationen, den Frieden und die Ruhe der Schule zu stören.

2) Alle zu künstlichen und zusammengesetzten Auszeichnungen der Tugenden und der Untugenden, ja selbst des Fleißes in Schulen, verfehlen wenigstens in vielen Fällen ihres Zwecks, oder haben selbst etwas moralisch bedenkliches.

Meritentafeln, in die jede gute That eingeschrieben, eingezeichnet, eingenagelt, und die Summirung einzelner Beweise der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit zum höchst unsichern Maaßstabe des sittlichen Werths gemacht wird; desgleichen Ordensbänder oder Ehrennamen, die so leicht lächerlich werden, und was dem ähnlich ist, scheinen mir geradezu verwerflich. Sie gehören unter die Spielereyen der Philanthropine, die man in unsern Tagen bereits bey Seite gelegt hat.

Will man indessen die Schüler nach ihrem sittlichen Werthe classificiren; so mag es auch der ganzen Schule eben sowohl bekannt werden, zu welcher Sittenclasse, als zu welcher

Schulclasse ein Jeder gezählt werde. Auch mag der ausgezeichnet Fleißige ein nützliches Hülfsmittel zur Aufmunterung erhalten. Dieß ist das Aeußerste, was man thun kann. Denn wesentlich sind überhaupt Prämienertheilungen nicht; die Localumstände, das Vermögen der Schulkasse, die Observanz mag darüber entscheiden. Mögen sie als öffentliche Anerkennung des Fleißes und des Wohlverhaltens Manchem Freude und Aufmunterung gewähren; auf die große Menge derer, die leer ausgehen, wirken sie leicht nachtheilig, und können selbst für die, welche sie erhalten, sehr bedenkliche Folgen haben. Denn da die Lehrer, bey aller Vorsicht und Gewissenhaftigkeit, doch nicht vor jeder Täuschung sicher sind, und ihre Schüler nicht in allen Verhältnissen selbst beobachten können; da sie, besonders bey näherer Verbindung mit den Eltern, gern diesen Freude machen oder Kränkung ersparen mögen: so ist es nicht immer der Würdigste der den Preis erhält, und das stille Verdienst wird daher oft gerade am ersten übersehen. Auch erzeugen Prämien nur zu leicht einen unedlen Wetteifer, Dünkel, Lohn- und Ruhmsucht; sie regen das Ehrgefühl zu stark an, und machen Andere, die weniger Talent und Kraft als Fleiß haben, nicht selten muthlos. Selbst Kinder sollte man gewöhnen, das Gefühl des Fortschreitens zum Besseren und das Bewußtseyn, die Achtung der Guten zu verdienen, für den höchsten Preis ihres Strebens und Lernens, jede andere positive Belohnung aber für überflüssig zu halten. Will man sie gleichwohl beybehalten, so wache nur die strengste Gerechtigkeit über der Vertheilung.

Hauptschriften über die Materie von Strafen und Belohnungen [illegible] die Th. 1. S. 215. angeführten von Resewitz, Grosse, [illegible]cke, Gedicke, Campe, Albanus und Graser. Daneben sind die S. 535. zu nennenden Schriften über Schuldisciplin, welche den Gegenstand sowohl ganz allgemein, als mit Rücksicht auf höhere und niedere Schulen behandeln, zu vergleichen. Hier verweise ich bloß noch auf: Die Theorie von Strafen und Belohnungen auf Schulen, zwey gekrönte Preisschriften, aus dem Holländischen, übers. von Jacobi. Erfurt 1798.; [illegible] Fecht Ueber Belohnungen, Strafen und körperl. Züchtigun-

gen insbesondere. Heidelberg 1810.; so wie auf mehrere Abhandlungen in den oben angeführten Zeitschriften, namentlich auf die von Kühnau und Weber in den Pädagogischen Blättern. Berlin 1827., Bd. 1. 2.; von Kröger Ueber Schulgesetze u. pädagogische Belohnungen und Strafen, in Schwarz Jahrbb., Band 8. Heft 1. S. 98. Endlich auf Gräfe Archiv, Bd. 1. Heft 2. Bd. 2. Heft 2.

42.

Disciplinarmittel zur Beförderung des Fleißes in öffentlichen Schulen. Zwang zur Arbeit.

Man kann ziemlich sicher auf den moralisch-guten Geist einer jeden Schule rechnen, in welcher der Geist des Fleißes wohnt. Das innere rege Leben, das aus der Wißbegier, aus dem Wohlgefallen an jedem Zuwachs an Kenntnissen, aus dem Wetteifer, sich im Wissen und Können nicht übertreffen zu lassen, schon bey Kindern und dann, immer mit dem Alter steigend, bey Gereifteren hervorgeht, läßt dem Schlechten in der Gesinnung und Handlungsweise wenig Raum. Fleiß und Frömmigkeit hat schon das Alterthum oft zusammengestellt, weil die recht treue und würdige Anwendung aller von Gott verliehenen Kraft, die schönste Frucht eines frommen Sinnes, und zugleich die Wurzel aller Tugenden ist. Die Schule hat ihr höchstes Ziel erreicht, wenn dieß Streben bey ihren Schülern durch die Liebe zur Pflicht und das Interesse an dem Lernen, von dem Lehrgegenstande selbst erzeugt wird, und keiner äußeren Anregungen bedarf. Aber sie kann, eben weil nur Wenige durch die reinsten Motive bestimmt werden, solcher Anregungen nicht ganz entbehren, und ihre Disciplin muß eben sowohl die Erhaltung und Förderung des Fleißes als die Bekämpfung der Trägheit im Auge behalten. Für minder edle Gemüther, muß bey offenbarem Mangel an gutem Willen und eigentlicher Faulheit der Zwang eintreten. Auch gelingt es sehr oft, durch Nöthigung zum Arbeiten, die Arbeit selbst endlich zur Gewohnheit

machen. Bey Kindern ist der Fleiß meist Gehorsam. ie Besseren bestimmt die Liebe; die Schlechteren die Noth- ndigkeit.

Anmerk. Die Jugend kann sich an ein schlaffes Wesen und an eigentliche Faulheit eben so leicht, als an Anstrengung und Fleiß gewöhnen, da in jedem Menschen, neben dem Thätigkeitstriebe, auch ein Trägheitstrieb (eine vis inertiae) wohnt, der in der Ruhe das Glück sucht. Aber selten befinden sich selbst Kinder auf die Länge wohl dabey, weil aus der Faulheit, Unlust, Langeweile, Streben ohne Befriedigung hervorgeht. Wie sehr daher auch der Zwang zum Arbeiten, und die Strenge des darauf dringenden Lehrers anfangs mißfallen mag, — nach und nach fühlt sich der Schüler besser dabey, und findet in der Thätigkeit seine Freude. Man erlebt es oft, daß die, welche anfangs als die Trägsten zum Unterricht kamen, selbst zurückgehalten werden müssen, sich nicht zu überarbeiten. Bedächten das viele Schullehrer, sie würden es mit ihren Classen weit strenger nehmen, da lange Nachsicht immer verdroßner macht.

43.

Beobachtende Aufsicht über den öffentlichen und Privatfleiß.

Die Aufmerksamkeit der Schule muß sich auch darauf recken, was jeder ihrer Lehrlinge selbst in dem reiferen Al-, in den Lehrstunden und außer denselben hin-ts des Fleißes leistet. Nicht nur das unruhige und störende sen während des Unterrichts ist ein Gegenstand der Disci-. Sorge für Erhaltung des allgemeinen Aufmerkens, die scharfe Aufsicht auf die Einzelnen, muß es dem Unflei-en und Trägen so schwer wie möglich machen, theilneh-ngslos da zu sitzen. Die Methode des Vortrags ist zwar ey das Hauptmittel. Aber es giebt doch auch gewisse äußere rkehrungen, z. B. die Trägen und Verdächtigen nicht im

Hintergrunde der Classen zu lassen — oft die Reihen der Schüler zu durchwandern — oft und unvermuthet aufzurufen — oft nachzufragen ob auch Alles bey der Hand ist, was jeder mitbringen muß — besonders jeder Täuschung auf die Spur zu kommen. — Eben diese unerbittliche Strenge zeigt sich bey den Aufgaben für den Privatfleiß — vorausgesetzt, daß sie den Kräften und übrigen Verhältnissen des Schülers angemessen sind. (S. oben §. 27.) Die Forderung der Genauigkeit in Gedächtnißsachen, der Sorgfalt und Redlichkeit in der Anfertigung schriftlicher Arbeiten, ihrer pünctlichen Ablieferung, der Reinlichkeit in der Handschrift und den Büchern, der strengen Beobachtung aller von dem Lehrer darüber gegebenen Vorschriften, — ist, selbst als Gewöhnung für das ganze Leben wohlthätig. *) Auch bekommt dadurch der häusliche Fleiß Interesse. Gleichgültigkeit des Lehrers, flüchtiges Ansehen der Arbeiten macht nicht nur gleichgültig, sondern veranlaßt auch Täuschungen, Lügen und Betrug, welche eine geregelte Disciplin nie ungeahndet lassen darf.

Anmerk. *) „Es giebt auch im Leben, und besonders im Geschäftsleben eine Sphäre, wo eine scheinbare Convenienz und Willkühr herrscht. Unsere Titulaturen, manche juristische Formen, und eine Menge anderer Dinge sind dieser Art. Betrachtet man sie genauer, so sind nur wenige unter ihnen veraltete bedeutungslose Reste, den meisten liegt etwas Objectives, Wahres und Wohlthätiges zum Grunde. Nun lehrt die Erfahrung, daß gerade in diesen Sachen der Leichtsinn und die Ungeschicklichkeit der Jünglinge, wenn sie in das Leben treten, ganz gränzenlos ist; sofern die Schule daher bildend seyn soll, muß sie auch dieses Element des geselligen Lebens nothwendig in sich tragen, und sie erreicht es, wenn sie, was am besten bey den Arbeiten geschehen kann, scheinbar willkührliche Formen setzt, unter denen sie nur eine Leistung als regelmäßig anerkennt. Ob ein Knabe seinen Namen auf die Arbeit setzt, ob er das Datum der Ablieferung bemerket, ob er gewisse Arbeiten in Octav,

oder Folio, oder Quart und Querquart schreibt, scheint anfangs so gleichgültig, so unwichtig, so pedantisch und lächerlich, als irgend eine Convenienz. Allein wer auf den Geist sieht, der dadurch erzeugt wird, und wer den Zusammenhang jeder sittlichen Erscheinung begreift, wer endlich selbst die Störungen kennt, welche diese kleinen Vernachlässigungen bey der Masse der Schüler nach sich ziehen, wird es billigen, daß der Geist des Knaben früh sich dem Hergebrachten, und der Convenienz, wenn sie der Vernunft nicht widerspricht, fügen lerne, und auch von dieser Seite für das Leben ausgebildet werde." Bernhardi Ueber die Schuldisciplin in dessen Ansichten über die Organisation gelehrter Schulen. (Jena 1818. S. 135.) 3

44.

Nacheiferung.

Ein mächtiger Hebel des Fleißes in Schulen war aber ...m jeher die Nacheiferung, deren edlerer Quell in dem ...treben nach Ehre und Achtung bey Anderen entspringt. ...er Erste in seiner Classe, oder doch unter den Ersten ...seyn, die beste Arbeit geliefert zu haben, in der Prüfung ...lt, oder gar am besten zu bestehen, war für edle Gemüther ...mer das Ziel ihres Strebens. Dieß kann zwar tadelhafter ...hrgeiz werden, aber wer möchte es geradehin schwächen wol...n? Die Schule kann daher so wenig als der Staat seine ...hrenstellen entbehren, ja sie können in ihr oft rücksichts...ser und gerechter als von diesem vertheilt werden. Schon ...Alterthum haben sie berühmte Jugendlehrer empfohlen ...d mit Erfolg angewendet. [1]) Das Alter und die Beschaf...heit der Schüler muß das Nähere bestimmen. In frühen ...hren ist das Certiren ein nützliches Aufregungsmittel. [2]) ...as Lociren nach dem Verdienst, besonders nach geliefer...t Arbeiten, die Absonderung der Vorzüglichsten und Geschick...ten, so wie der Unwissenden und Trägen durch die Ehren...ätze bis zur faulen Bank, dieß Alles verfehlt, sobald

nur strenge Gerechtigkeit darüber waltet, seines Zwecks nicht. Die Versetzung in höhere Classen aber bleibt in großen Schulen das Hauptziel der Schüler. Diese sollte daher theils nach festen Principien, theils mit sorgfältiger gemeinsamer Ueberlegung und Berücksichtigung dessen, was für jeden Zurückbleibenden oder Fortrückenden das Beste ist, theils mit gehöriger Feyerlichkeit vollzogen werden. [3])

Anmerk. 1) Dieß beweiset unter andern folgende Stelle im Quintilian:

Non inutilem scio servatum esse a praeceptoribus meis morem, qui cum pueros in classes distribuerant, ordinem dicendi secundum vires ingenii dabant, et ita superiore loco, quisque declamabat, ut praecedere profectu videbatur. Hujus rei judicia praebebantur: ea nobis ingens palmae contentio; ducere vero classem multo pulcherrimum. Nec de hoc semel decretum erat; tricesimus dies reddebat victo certaminis potestatem. Ita nec superior successu curam remittebat, et dolor victum ad debellendam ignominiam concitabat. Id nobis acriores ad studia dicendi faces subdidisse, quam exhortationes docentium, paedagogorum custodiam, vota parentum, quantum animi mei conjectura colligere possum, contenderim. Inst. I. 2.

2) Das Certiren gehört unter die sehr alten Schulsitten, welche die ängstliche Besorgniß, Kinder dadurch ehrgeizig und eitel zu machen, nicht verdrängen wird.

Man wendet es theils bey mündlichen Prüfungen und Wiederholungen, theils bey schriftlichen Probearbeiten (die hie und da in gelehrten Schulen unter dem Namen Dokimastika oder scripta pro loco bekannt sind) an, um durch den höhern oder niedern Sitz das Verdienst des Schülers zu bezeichnen, oder den Mangel desselben bemerklich zu machen. Im letzteren Fall werden die Stellen auf den Schulbänken für eine längere Zeit (Wochen, Monate, je nachdem es die Observanz mit sich bringt) bestimmt. Im ersteren bezieht sich das Certiren nur auf eine Stunde, und die Schüler verwechseln auf der Stelle ihre Sitze aufwärts oder abwärts, je nachdem sie die vorgelegte Frage richtig oder unrichtig, oder gar nicht beantworten können. Daß der Schulfleiß durch dieses Certiren wenigstens in unteren und mittleren Classen befördert werden könne, gestehen selbst die, welche wie Campe (Revis. der Erziehung S. [illegible]) die Anwendung bedenklich finden. Als Folge würde

licher Prüfungen eignet es sich vorzüglich, den Geist der Kinder regsam zu machen, und munter zu erhalten, sie an strenges Aufmerken, Behendigkeit, Gewandtheit, Pünctlichkeit zu gewöhnen, und von dem zerstreuten Wesen zurückzubringen, das gerade bey grammatischen Uebungen so leicht einreißt, wenn nichts darauf ankommt ob die Antwort richtig oder unrichtig ausfällt. Der Lehrer übersieht dabey, wie bey Prüfung voller Classen so leicht geschieht, Keinen, weil Jeder gefragt seyn will, da es den Ehrenplatz gilt.

Werden die höheren oder niederen Sitze nach dem Gehalt der schriftlichen Arbeiten bestimmt, so wirkt auch dieß auf Genauigkeit im Schreiben, auf Beachten leicht übersehener oder vernachlässigter Kleinigkeiten besonders in Grammatik und Rechtschreibung, da der Schüler vorher weiß, daß ihm nichts übersehen, jeder Fehler angestrichen, und bey der Vergleichung mit den Arbeiten der Mitschüler genaue Controlle darüber geführt wird.

Gleichwohl könnte man das Certiren von einer doppelten Seite bedenklich finden. Zuvörderst scheint es fast unmöglich, dabey ganz gerecht zu verfahren. Die einzelne richtige, oder falsche Antwort, die bessere oder schlechtere Arbeit, ist kein untrügliches Zeichen des Fleißes und Unfleißes. Der Fleißigste ist oft der Aengstlichste. Nicht Allen ist es gegeben zu antworten. Oft findet wohl der übrigens Unwissende zuweilen die rechte Antwort. Indeß hat dieß gerade bey Kindern, für deren Alter das eigentliche Certiren in den Classen allein zu empfehlen ist, so viel nicht zu sagen. Die an sie gerichteten Fragen sind doch meistentheils Gedächtnißsachen, und man ist nicht ungerecht, wenn man von denen die ein schwächeres Gedächtniß haben, desto mehr Uebung desselben, und einen um so angestrengteren Fleiß fordert. Das Vertauschen der Plätze interessirt sie an sich schon. Aber sie betrachten es halb als ein Spiel, in dem man zuweilen auch ohne eigene Schuld Unglück haben kann. Sie nehmen sich desto mehr zusammen, je öfter sie die Erfahrung machen, wie leicht sie herunter kommen können. Auch bey Bestimmung des Platzes, wird das Urtheil immer gerecht bleiben, wenn man weniger auf den innern Gehalt der Arbeiten, als auf positive begangene oder vermiedene Fehler Rücksicht nimmt. Diese lassen sich anstreichen und berechnen. Ob sie aus Unwissenheit oder Uebereilung oder Aengstlichkeit entstanden, gilt hier gleich.

Je älter indeß der Zögling wird, desto mehr sollten überhaupt die positiven Belohnungsmittel zurücktreten, und Alles von der Liebe zum Lernen selbst, von der Freude an dem erweiterten

Wissen, und der gewonnenen Fertigkeit erwartet werden. Das Vertauschen der Plätze bey einer mündlichen Prüfung, hat schon in mittlern, noch mehr in obern Classen etwas Unschickliches und Kindermäßiges. Die schriftlichen Arbeiten pro loco mögen auch da noch anwendbar seyn, ob es wohl eine fast allgemeine Bemerkung erfahrener Schulmänner ist, daß selten die Probearbeiten so gut gelingen als andere, bey denen der Geist freyer, und durch keine äußeren Antriebe befangen ist.

3) Die Versetzung in höhere Classen (Translocation) gewinnt und verliert in dem Verhältniß an Eindruck und Wirksamkeit, in welchem sie von dem Schullehrer als wichtig oder unwichtig behandelt wird. An sich ist die Aussicht, durch Fleiß immer weiter zu kommen, und sich dem Schulziel zu nähern, für Kinder sowohl als für jedes Alter ein wichtiger Antrieb. Zu ihr gesellt sich auch der Trieb zur Veränderung und Neuheit der Beschäftigungen, daher der brennende Eifer bey dem Anfang der Lectionen. Hier nur noch Folgendes über die pädagogische Behandlung der Sache.

A) Hauptprincip bleibe stets die Tüchtigkeit für die höhere Classe. Je bestimmter daher im Schulplan das Maaß der Fertigkeiten, welche jede von dem Schüler voraussetzt, ausgedrückt ist, desto sicherer kann auch verfahren werden. Hängt das Fortschreiten in allen Classen von einer Hauptlection (z. B. der Lateinischen) ab, so bleibt es stets etwas ganz Willkührliches und Verkehrtes.

Die Tüchtigkeit und der schnelle Fortschritt ist nicht immer die Folge des Fleißes, oft mehr der natürlichen Fähigkeit. Aber die Versetzung kann hier nicht moralisch abschätzen wie die Censur. Wo der Schüler nach seinen Kenntnissen hingehört, da muß er auch hingestellt werden. Allenfalls kann man bey denen die sich wegen des guten Kopfs alles leicht machen, etwas zögern, damit sie desto vorzüglicher werden, und es gerade mit ihren Probearbeiten am genausten nehmen. — Wo die Reife entschieden ist, darf das Zurückbleiben nicht Strafe seyn. Eher kann für den weniger Fähigen aber sehr Fleißigen das Fortrücken als Aufmunterungsmittel gebraucht werden, da ihn zu langes Zurückbleiben niederschlägt, und ja doch die Schüler einer Classe sich nie ganz gleich seyn können.

B) Wohlüberlegt und berechnet sey die Versetzung. Wo nur ein Lehrer ist, da muß es ihm freylich allein überlassen werden, wen er zurückhalten oder weiter fördern will. Sey er dann nur nicht gegen die Kinder der Reichen und Vornehmen so lieblos, sie vor der Zeit zu versetzen. Wo mehrere Lehrer an der Schule arbeiten, sey es gemeinsame Berathung, wenn gleich der Classenlehrer die Hauptstimme haben muß. Die Schülerkenntniß der Uebrigen, wird ihn wenigstens in Schranken halten, nicht parteyisch, wohl gar eigenmächtig und leidenschaftlich, für oder wider Einzelne, zu versetzen oder aufzuhalten.

C) Der Tag der Versetzung sey immer ein Feyertag für den Schulkreis. Der neue Lectionsplan, die neue Classenordnung bleibe das Geheimniß der Lehrer, bis er erscheint. Mit gespannter Erwartung werde ihm entgegengesehen. Er bringe Freude und Schmerz. Unverzüglich folge ihm der Anfang des neuen Cursus. Ein reges Leben ergreife Lehrende und Lernende. Viel zu wenig benutzen viele Schulen die Empfänglichkeit jugendlicher Gemüther für solche Eindrücke. Aber es neigt sich in ihnen auch Alles zum todten Mechanismus hin.

45.

Schulprüfungen.

Auch von Zeit zu Zeit angestellte Prüfungen (Examina) können als Erhaltungs- und Erziehungsmittel des Fleißes betrachtet werden. Einige derselben sind zugleich darauf rechnet, der Schule als einer Anstalt, die billig für alle Eltern und Mitglieder jedes bürgerlichen Gemeinwesens ein hohes Interesse haben muß, eine gewisse Oeffentlichkeit, und ihr selbst Gelegenheit zu geben, Rechenschaft von ihrer Wirksamkeit durch Lehrende und Lernende ablegen zu lassen. Nur wird zu oft bey diesen öffentlichen Prüfungen der wichtige Zweck, zu erforschen, was die Einzelnen gelernt, und was sie zu leisten fähig sind, zu sehr zur Nebensache. Ungleich mehr wenigstens, wird er durch Prüfungen im engeren Schulkreise erreicht, welche daher in allen öffentlichen Schulen regelmäßig angestellt werden sollten. [1]) Soll aber überhaupt das Examen einen wahren Nutzen haben, so kommt Alles darauf an, daß es 1) eine wirkliche Prü-

fung, kein durch erlernte Rollen täuschendes Schauspiel sey; 2) daß die Examinatoren gehörig zu examiniren verstehen; daß 3) allen Schülern Gelegenheit gegeben werde, zu zeigen, was sie gelernt haben, und wie sie das Gelernte auszusprechen vermögen; daß 4) das Resultat der Prüfung — besonders derer, welche die Wahl des künftigen Berufs bestimmen sollen [2]) — auch wirklich darüber entscheide, diese daher selbst mit der strengsten Gewissenhaftigkeit vorgenommen werde. Diese muß man billig dem ordentlichen Schullehrer zutrauen, da fremde Examinatoren sehr oft fehlgreifen und übereilt urtheilen, weil ihnen die genauere Kenntniß der Schüler abgeht. [3]) Z.

Anmerk. 1) Aus der Verschiedenheit der Zwecke, welche man durch Schulprüfungen erreichen will, entstehen sehr verschiedene Arten derselben, deren Verwechslung immer von nachtheiligem Einfluß auf ihre Einrichtung seyn würde. Dieß wird die Sonderung derselben einleuchtend machen.

A) Oeffentliche Schulexamina können nur bey einer sehr mäßigen Anzahl von Classen und Schülern, für die eigentliche Prüfung der Kenntnisse von Bedeutung seyn. Gewöhnlich sind sie mehr Schulfeyerlichkeiten, welche man an das Ende der Lehrcurse jährlich oder halbjährlich setzt, und dazu die Freunde des Schulwesens, Kenner und Nichtkenner, einladet. Der Lehrer, gedrängt von der Zeit, von der Menge der Lectionen und der zu Prüfenden, kann schwerlich an Alle die Fragen richten; und er wird in der Regel die Besten oder die Dreistesten wählen. Wie viel aber Jeder gelernt habe, wird selten daraus hervorgehen. Dennoch haben sie ihren Nutzen, sofern sie der Schule, sowohl in den Augen ihrer Lehrlinge, als des Publicums Wichtigkeit geben, auch wohl das öffentliche Urtheil über den Geist und die Methode der Schule stimmen und berichtigen, und das Interesse daran aufregen. Der Lehrer selbst wünscht, daß seine Classe wohl bestehe, und da er hier aus dem Kreise einer unreifen Schuljugend heraustritt, und von fremden Zeugen, auch seinen Mitlehrern gehört, ja oft strenger als die Schüler beurtheilt wird, so wird er selbst gespannt und höher gestimmt. — Ferner geben solche Tage Ge-

legenheit, die **Probearbeiten** aller Art zur öffentlichen Kenntniß zu bringen. Mögen sie noch so flüchtig angesehen werden, die Idee, daß sie Publicität bey dem Examen bekommen, hat immer Einfluß auf den Eifer der Jugend. — Endlich werden mit ihnen die feyerlichen Entlassungen der Abgehenden, auch wohl, wo es Sitte ist, Prämien für die Fleißigsten am schicklichsten verbunden.

Sorge nur die **Schulpolizey**, daß Ruhe, Anstand und Würde bey solchen Feyerlichkeiten herrsche. Denn oft stört das Geräusch der Gaffer Lehrende und Lernende so sehr, daß Niemand weiß wovon die Rede ist.

B) **Privatexamina innerhalb des Schulkreises.** Dazu gehört

1) Die Prüfung der **Neueintretenden** von dem Vorsteher der Schule oder mehrern Lehrern. Von dieser Prüfung siehe oben §. 32.

2) Die zu bestimmten Zeiten (etwa in der Mitte und am Ende des Jahres) veranstaltete **Prüfung bald dieser bald jener Classen**. — An **Special-** und **Generalrepetitionen** wird es zwar ein guter Lehrer in den seinigen nicht fehlen lassen. Aber wenn auch die Mitglieder anderer Classen, oder doch **mehrere Lehrer** nebst dem **Vorsteher** zugegen sind, dieser auch wohl Fragen einmischt, in **Früherer lerntes** und so leicht schon wieder Vergessenes zurückgeht, so gewinnt die Prüfung an Ernst und Wichtigkeit. Etwas **früher angekündigt**, veranlaßt sie Verdoppelung des häuslichen Fleißes, und die Wiederholung ganzer Lehrstücke. Auch kann sie — eben weil sie nicht **öffentlich** ist — strenger, ein wahres Scrutinium ingeniorum et diligentiae — seyn, und den Unfleiß eben so wie das Verdienst auszeichnen.

3) Die **Prüfung**, welche der **Wahl** eines **bestimmten Berufs**, besonders des **wissenschaftlichen**, oder dem Uebergange zur Universität vorhergeht. Davon in der 2ten Abth. bey den Bürger- und bey den Gelehrtenschulen.

2) Sollen Examina jeder Art ihren Zweck erfüllen, und selbst in den Augen der Geprüften Wichtigkeit behalten, so sey

A) fern von ihnen Alles, was nur auf Täuschung berechnet ist, also — alles Vorbereiten der Schüler durch den Lehrer auf die Prüfung — kein Vorhersagen, wohl gar Vertheilen der zu memorirenden Fragen und Antworten — kein Hervorheben der vorzüglichen Köpfe oder unbilliges recht absichtliches Erschweren,

um die Schwachen oder doch der Gunst des Lehrers Entbehrenden zu demüthigen. Von dieser Seite spricht sich selbst der Charakter des Lehrers bey keiner Gelegenheit stärker als bey dem Examiniren aus. Der Lehrer sey

B) wirklicher Examinator nicht Docent, der sich hören lassen, mit seinem Wissen Aufsehen erregen will. Durch das Wissen seiner Schüler wird er selbst am besten glänzen.

Alles was er spricht, sey kurz, bestimmt. Die Frage werde an einzelne Schüler, bald in, bald außer der Reihe, (damit auch die Anwesenden wissen, wer antwortet) namentlich, zuweilen auch an das ganze Chor gerichtet. Bey Keinem werde zu lange verweilt. Keiner werde übersehen. Rasch sey der Gang. Was der Eine nicht weiß, sage der Folgende. Was irrig ist, berichtige — nicht der Lehrer — sondern der Zweyte, Dritte, bis zu dem der es besser weiß.

Man sehe die weitere Ausführung dieser — selbst sehr gelehrten und trefflichen Schullehrern — oft so wenig geläufigen Kunst zu examiniren, in der diesem Abschnitt folgenden Beylage.

3) Man hat hie und da geglaubt, der Täuschung der Zuhörer bey einer Schulprüfung würde am sichersten vorgebeugt werden, wenn man das Geschäft des Prüfens fremden Personen übertrüge. In einzelnen Fällen kann dieß ohne Bedenken geschehen; es kann dem Schulmanne selbst angenehm seyn, wenn sich von Zeit zu Zeit sachkundige Männer von den Fortschritten seiner Schüler auf die allerunverdächtigste Weise überzeugen. Aber es als allgemeine Regel anzunehmen, ist nicht rathsam. Denn

1) bleibt doch der verständige und gewissenhafte Lehrer auf jeden Fall auch der geschickteste Examinator,

a) weil er am besten weiß, wie viel er von seinen Schülern fordern darf, daher er selbst auf die verschiedenen Fähigkeiten und den bemerkten Fleiß und Unfleiß bey seinen Fragen Rücksicht nehmen kann, ohne deßhalb Parteylichkeiten zu begehen;

b) weil seine Lehrlinge an ihn, selbst an seine Sprache und Manier, gewöhnt sind, und so leicht durch einen Fremden, den sie zum ersten Mal, noch dazu, wenn er nicht sehr human ist, mit Aengstlichkeit hören, verwirrt werden;

c) weil eben daher die Prüfung den Subjecten weit mehr angepaßt werden, und weder zu leicht, noch zu schwer ausfallen wird.

2) Es sind auch überhaupt nur Wenige recht geschickt, die Jugend zu examiniren; entweder weil Viele selbst nicht alle die Kenntnisse, worauf es gerade ankommt, besitzen, oder weil es ihnen wenigstens ganz an der rechten katechetischen Methode — oft den Gelehrtesten am allermeisten — fehlt. Sie werden daher entweder sich in dem Kreise der trivialsten Fragen herumdrehen, oder so dunkel werden, daß die Schüler durchaus die Fragen nicht fassen können, und folglich verstummen, oder sich im Dociren verlieren. Auch entstehen

3) schon aus der Unbekanntschaft eines Fremden mit den Schülern die größten Unbequemlichkeiten, und es trifft sich häufig, daß gerade der am meisten und sogar öffentlich gepriesen wird, der dem Lehrer und allen Mitschülern als der Verdienstloseste bekannt ist, weil der fremde Examinator sich in der Person irrte, oder weil jener auch wirklich durch Zufall eine einzelne gute Antwort gab, die nun für sein übriges Wissen als entscheidend betrachtet wird. Eher könnte es rathsam scheinen, einem oder dem andern Zuhörer die Wahl des Lehrstücks zu überlassen. Dadurch könnte zwar der Verdacht einer Täuschung wegfallen, aber auch leicht, besonders in Gelehrtenschulen, selbst der geschickte Lehrer in Verlegenheit gerathen. Daher bleibt es am allersichersten, auf den sittlichen Charakter und die persönliche Ehrlichkeit des Schulmanns zu rechnen, und überhaupt den Geist in der Schule herrschend zu machen, daß jede Verabredung und Vorbereitung, jedes Einverständniß der Schüler mit dem Lehrer vor einer öffentlichen Prüfung, von den Schülern selbst für unwürdig und schimpflich gehalten werde.

46.

Sorge der Schulen für die körperliche Gesundheit.

Daß die Unterrichts- und Bildungsanstalten des Geistes auch des Körpers nicht vergessen dürfen, wenn gleich diese Sorge zunächst der Erziehung obzuliegen scheint, daran könnte schon die Erfahrung erinnern, da so oft physische Schwächen und Uebel die geistigen Fortschritte hemmen und aufhalten. Wie theuer würde man überhaupt alles Wissen erkaufen, wenn es gegen die Gesundheit eingetauscht werden, und dann ein schwacher Körper, vielleicht für das ganze Leben, den Genuß und Gebrauch desselben verkümmern sollte. Es kann ja der Geist seines Werkzeuges nie entbehren. Je vollkommener und

vielseitig ausgebildeter dasselbe ist, desto brauchbarer wird es ihm werden. Wie nun die Erziehung von der frühesten Periode an darauf ihre Plane anzulegen habe, ist bereits (Th. 1. S. 37 — 85.) ausführlich gezeigt worden. Die Schulen aber können 1) schon mittelbar dazu mitwirken, daß ihre Lehrlinge auch körperlich gedeihen, wenn a) sie dafür sorgen, daß in den Lehrzimmern, worin diese einen großen Theil der Jugendzeit durchleben, eine reine, gesunde Luft, und eine gleichmäßige, auch dem Alter angemessene Temperatur der Kälte und Wärme erhalten wird; b) wenn das Halten und strenge Dringen der Lehrer auf Reinlichkeit jeder Art, besonders in den Volksschulen, selbst die Nachlässigkeiten und Fehler der häuslichen Erziehung zu verbessern sucht (s. §. 48.); wenn c) der Lehrer auch während der Lehrstunden gegen die Haltung und Stellung des Körpers nicht gleichgültig ist, damit krummes, schiefes, gebücktes Sitzen, Lesen, Schreiben, nicht Angewöhnung für das ganze Leben werde; wenn er d) namentlich den edelsten Sinn, das Gesicht, vor Verkürzung schützt und durch Uebung bildet. Auch e) durch das Maaßhalten in den Forderungen, besonders an die, welche ohnehin schon Wissenstrieb, Ehrgeiz oder Dürftigkeit in Gefahr bringt, sich übermäßig anzustrengen, wohl gar, dem in den Jahren des Wachsthums so unentbehrlichen Schlaf, Stunden abzudarben, wird das frische Jugendleben davor sicher gestellt, daß im Schulfleiß nicht die Gesundheit untergehe. Unmittelbar und positiv wirkt 2) die Schule dazu mit, a) durch den Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, zwischen Uebung der geistigen und körperlichen Kräfte, folglich auch b) durch kurze Unterbrechung der Lehrstunden, um frische Luft zu schöpfen, [1]) endlich auch c) durch Aufmunterung und Veranstaltungen gymnastischer Uebungen, über deren Modificationen die Beschaffenheit jeder Schule, und selbst ihre Localverhältnisse entscheiden müssen, da alle allgemeine Regeln darüber unpassend und selbst hie und da dem Zweck hinderlich seyn würden. [2])

Anmerk. 1) So heilig die Ruhe und Stille jedem Schüler in den Classen seyn soll, so nachsichtig sey man gegen das laute Getümmel der Schuljugend in den Zwischenzeiten des Lectionswechsels im Freyen. Was allerdings oft wie wilde Ausgelassenheit klingt, auch wohl darin ausarten kann, ist doch meist natürlicher Ausbruch der jugendlichen Lebendigkeit, tandem custode remoto, und des Gefühls körperlicher Kraft, die durch ein anhaltendes Stillsitzen, oft in sehr engen Räumen, unmöglich befriedigt werden kann.

2) Man hat von jeher der Schuljugend körperliche Uebungen aller Art gegönnt, und wer kennt nicht die mannichfaltigen, ihr recht eigentlich angemessenen freyen Spiele, von denen zu wünschen ist, daß sie nicht durch eine zu abgemessene Gymnastik verdrängt werden. Die Geschichte derselben kann erst im dritten Theile folgen. Die wichtigsten Schriften aber sind bereits Th. 1. §. 32. angegeben. Hier nur die Bemerkung, daß die Aufsicht und Leitung der gymnastischen Uebungen der Jugend so beschaffen seyn muß, daß durch sie zwar mehr Zusammenhang und Sicherheit in dieselben gebracht, aber der freyen Bewegung doch nicht aller Spielraum genommen werde.

Nachweisung der wichtigsten neuerdings erschienenen Schriften die Schuldisciplin im Allgemeinen betreffend: Mosche Die Schuldisciplin in Gymnasien. Frankf. 1803. Hanhart Ueber die Nutzbarkeit der Schuldisciplin. Basel 1818. Schlipf Wie kann die Schuldisciplin als Erziehungsmittel angewendet werden? Ulm 1818. Abel Entwurf eines Schuldisciplin-Systems für Land- u. niedere Bürgerschulen. Magdeb. 1820. Wagner Die Schulzucht. Erlangen 1824. Zerrenner Grundsätze der Schuldisciplin. Magdeburg 1826. Stephani Nachweisung, wie unsere Schulzucht umgeschaffen werden könne und müsse. Erlangen 1827., womit Desselben Schulfr. Band 9., und die Allgem. Schulzeitung 1831. I. 1—4. zu vergleichen ist. Fer-

ner: Hermann Ueber Zucht und Erziehung in Schulen. Nürnberg 1827. Ewich's Human. Wesel 1829. Th. 1. Gessert Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Münst. 1835. Außerdem *Herder Ueber die Nothwendigkeit der Schulzucht im Sophron. *Natorp in dem Grundriß allgemeiner Stadtschulen, §. 26. Beyl. A., und in seinen Schriften über Lancaster's und Bell's Schulmethode. *Bernhardi Ueber die ersten Grundsätze der Disciplin in einem Gymnasium. (Man vergl. Desselben Ansichten der Organisation gelehrter Schulen S. 135.) Endlich: GutsMuths Pädag. Bibliothek, Jahrgang 1806. Septbr. Gräfe Archiv, Bd. 3. Heft 2. Rossel Monatsschrift 1829. Juny. July.

Sechstes Capitel.

Von den äußeren Bedürfnissen der Schule in Betreff des Locals und des Lehrapparats.

47.

Schulgebäude.

Das Local der Schulen kann der Erreichung wichtiger Zwecke eben so hinderlich als vortheilhaft seyn. In unbequemen oder doch planlos angelegten Schulgebäuden lag schon oft der Grund, daß manches Gute nicht ein halbes Jahrhundert früher ausgeführt wurde. Denn selbst baulustige Regierungen, Domcapitel, Magistrâte und Gutsbesitzer, dachten oft an die entbehrlichsten Bauten früher, als an diese wichtigen Nationalgebäude. Die allgemeinsten Erfordernisse eines zweckmäßigen Schulhauses sind nun: 1) eine ruhige, gesunde Lage, entfernt von Allem, was die freye Berührung der Luft hindern oder verderben könnte; 2) hinreichende Lehrzimmer, wo möglich einige für gelegentliche Zwecke, Combinationen ꝛc. brauchbar; 3) sie selbst geräumig, um eine nach dem Durchschnitt richtig berechnete Schülerzahl fassen zu können und dabey bequem, um die Schüler überall zu übersehen, und von Allen gehört und gesehen zu werden; 4) bey großen Anstalten einige geräumige Säle, wenigstens ein großer recht würdiger Versammlungssaal für alle Schulfeyerlichkeiten; 5) anständige und gesunde Wohnungen für den oder die Lehrer und Aufseher; 6) das Ganze umgeben oder ganz in der Nähe von einem freyen Platze, Spielhofe oder Garten, dessen billig auch die kleinste Schule nicht entbehren sollte. Die besonderen Erfordernisse beziehen sich auf die Arten

der Schulen selbst. Eine jede macht ihre eigenen Einrichtungen nothwendig; aber keine ist so klein, auf welche nicht wenigstens die erste, zweyte und dritte Forderung anwendbar wäre.

Anmerk. Die Namen der alten Lehrgebäude und Lehrplätze hat man beybehalten. Aber welche Gebäude sind das oft, die man Gymnasien, Lyceen, Athenäen nennt! Wo ist auch nur die entfernteste Aehnlichkeit mit dem, was die Alten, freylich aber auch wohl nur in reichen Hauptstädten, für diese Anstalten thaten? Wenn denn nur wenigstens nicht die Gesundheit der Lehrenden und Lernenden durch die dumpfen, feuchten, kellermäßigen Lehrzimmer, und die ekelhaften Umgebungen so mancher öffentlichen Schule des Vaterlandes aufs Spiel gesetzt würde! Es gibt an so vielen Orten leer stehende öffentliche Gebäude, welche mit der leichtesten Abänderung zu Schulen eingerichtet werden könnten, wenn man nur ernstlichen Willen hätte. Für Vergnügungsorte sind sie leicht zu erhalten. Für höhere Zwecke oft desto schwerer. Schulpatrone, welche es dulden können, daß das wohlthätigste Haus der Stadt, der Bildungsort der Bürger, einem Kerker gleiche, indeß an Schauspielhäuser und Tanzsäle immer mehr gewendet wird, unterhalten recht geflissentlich ein Denkmal ihrer eigenen Gleichgültigkeit gegen das, was jedem das Wichtigste seyn sollte.

M. s. Krause Ueber den Einfluß, den das Local einer Schule auf die wissenschaftliche und moralische Ausbildung ihrer Zöglinge hat. Leipzig 1808., oben §. 41.

48.

Schulzimmer und Schulgeräthe.

Pracht und Luxus gehören nicht in die Schulen; Schmutz, Geschmacklosigkeit, eigensinnige Beybehaltung alter Formen, wo Erneuerung Bedürfniß ist, eben so wenig. Daß sich das Auge auch an das Schlechte gewöhnt, dieß ists gerade,

was man verhüten sollte. Um Reinlichkeit und Zweckmäßigkeit des nöthigen Geräthes, der Tische, Bänke, Tafeln, verschloßner Schränke rc. zu erhalten, macht keinen großen Aufwand, sondern nur eine wachsame Aufsicht der dazu bestellten Personen nöthig. Noch mehr Werth hat es, wenn die Schüler selbst Sinn dafür bekommen, nichts muthwillig zu verderben, zu beschmutzen, zu zerschneiden, zu zerstören, und auch in dem reinlichen und geschmackvollen Aeußeren einer Schule einen Theil ihrer Ehre setzen. Diesen Sinn der Verständigen sollte man da am ersten erwarten, wo sie wahrnehmen, daß man nicht das Schlechteste für gut genug für die Schule hält, sondern sie selbst angenehm umgeben will; dann werden die Verständigen die Unverständigen noch besser als das Gesetz bewachen. Bey manchen Geräthschaften, z. B. den Tischen, ist auch die Rücksicht auf die Gesundheit, desgleichen auf die Schonung der Augen, besonders beym Schreiben, nicht zu vergessen, und dafür zu sorgen, daß das Tageslicht, wo irgend möglich zur Linken, allenfalls von vorn einfalle. Uebrigens scheint eine solche Stellung der Tische und Bänke die rathsamste, bey welcher der Lehrer, der überhaupt, besonders bey dem Unterricht der Kleineren, nie so viel auf dem Katheder thronen muß, von allen Seiten hindurchgehen, und Alles, was vorgeht, genau beobachten kann. Sitze auf erhöhten Stufengerüsten, haben, wenn sie allzu starke Classen nicht nothwendig machen, von dieser Seite einiges Unbequeme, und wenn die Tische vorn mit Brettern verschlagen sind, können sie in mancher Hinsicht Spielereyen und selbst Unsittlichkeiten so förderlich seyn, als vormals die nun selbst aus den Klosterschulen verschwundenen Mäntel und Schalaunen.

Anmerk. Der Jugend ist allerdings der Zerstörungsgeist eigen, und bey der besten Aufsicht und Schulpolizey wird immer Etwas verwüstet. Am häufigsten ist dieß der Fall, wo die Schüler Langeweile haben oder der Lehrer halb blind ist. Auch glauben sie gerade am Schlechten — sey wenig

mehr zu verderben; Zerstörung sey auch wohl das nächste Mittel, etwas Besseres zu bekommen.

Wenn man die Lehrzimmer mancher Schulen besucht, und hier die kaum mehr zusammenhaltenden Mobilien, und von allen Seiten die Spuren des Zerstörungsgeistes wahrnimmt: so muß man glauben, daß es darauf angelegt sey, sie nächstens zu schließen. Und doch erblickt man dieß so oft in recht *wohl dotirten* Schulen, wo die Zimmer der Directoren, Rendanten und Oekonomieaufseher für Meubelmagazine des neuesten Geschmacks gelten könnten!

Aber auch wo man angefangen hat zu bessern und zu verschönern, wird leicht der *Schönheit* die *Zweckmäßigkeit* aufgeopfert, weil man zwar Baumeister, Handwerker, aber nicht *Schullehrer* zu Rathe gezogen hat. Man vergleiche *Wolfs* wohl durchdachten Aufsatz über Schulgeräth im *Baierschen Schulfreunde* vom J. 1812. Band 2.

49.

Eigentliche Lehrmittel. Schulbibliothek.

Es ist keine Schule so unbedeutend, daß ihr nicht zuvörderst eine, sey es auch noch so kleine, *Büchersammlung* zu wünschen wäre. Denn *theils* sind noch zu viele Lehrer so schlecht salarirt, daß sie, bey so manchen andern unentbehrlichen und keinen Aufschub leidenden Bedürfnissen für sich und ihr Haus, an eignen Ankauf wohl selbst der allernöthigsten Bücher nicht denken können; *theils* kann man nicht verlangen, daß ein jeder Alles das selbst anschaffen soll, was mehr *für die* Zwecke der *Schule* gehört. In *Landschulen* müßte diese Bibliothek, welche nur ein sehr geringes Capital erforderte, zum *Inventarium der Pfarre* gehören, und von dem *Prediger*, mit Zuziehung des Schullehrers, jährlich wenigstens um ein Paar Schriften vermehrt werden. Wer dazu den kleinen Fonds von wenigen Thalern, gesetzt er fehlte der Schule selbst, nicht durch Verbindungen

mit Beförderern des Guten herbeyzuschaffen weiß, dem fehlt es gewiß an Eifer und Thätigkeit. In Bürger- und Gelehrtenschulen ist ein eigener Bibliothekar aus dem Personal der Lehrer zu wählen, der aber nach einer bestimmten Instruction die Fonds verwenden, und nicht, was so häufig geschieht, seinen Privatneigungen in der Bereicherung einzelner Fächer auf Unkosten anderer folgen darf. Alles kommt bey einer solchen Schulbibliothek auf ihre Brauchbarkeit für den bestimmten Zweck an. Weder die Menge noch die Seltenheit oder Sonderbarkeit der Bücher giebt ihr einen Werth. Es würde sogar verdienstlich seyn, nützliche Handbücher gegen Raritäten und Curiositäten einzutauschen. Auf die Hülfsquellen derjenigen Theile des Unterrichts, welche in der Schule selbst getrieben werden, nebst den Hauptschriften über Pädagogik und Didaktik, ist zunächst zu denken. Hat die Schule so viel Mittel, oder kann sie sich diese durch ihre Schüler verschaffen, daß neben der Bibliothek zum Gebrauch der Lehrer, auch eine Sammlung sogenannter Lesebücher für die Lehrlinge angelegt werden kann: so wird dadurch der wichtige Zweck, die Jugend vor einer planlosen Leserey zu bewahren, wo nicht ganz erreicht, doch befördert werden.

Anmerk. Wo noch gar keine brauchbare Schulbibliothek und auch kein Fonds dazu vorhanden ist, denkt man sich doch oft die Schwierigkeit sie anzulegen, und den erforderlichen Aufwand zu groß. Man erschrickt vor den Ladenpreisen auch nur der Hauptbücher. Ein recht thätiger Schulmann würde aber durch Aufmerksamkeit auf Auctionen, durch Verbindung mit Buchhandlungen rc., oft weit wohlfeiler zu einer guten Sammlung kommen können, und sich dadurch ein bleibendes Verdienst um so manche Schule erwerben, ohne zu öffentlichen Collecten seine Zuflucht zu nehmen, die das Publicum ermüden. Außerdem könnte man die Gelder der Strafkasse, wo dergleichen existirt, besser aber feststehende Antrittsgelder zur Einnahme der Bibliothek bestimmen.

Da diese nur einmal gegeben werden, so würden sie nur die Aermsten drückend seyn, denen man sie ja erlassen kann. Wäre es zugleich eine sogenannte Lesebibliothek für Schüler, so würde ein kleiner wöchentlicher oder monat. Beytrag ganz in der Ordnung seyn. Dieß Alles ist zweckmäßiger, als wenn die Schüler selbst Bücher schenken, die schlecht gewählt und ohne Werth sind. — M. s. Germ. Ueber den Nutzen einer zweckmäßigen Schulbibliothek, Glückstadt 1806., und in Beziehung auf Elementarschulen vorzüglich die Vorerinnerungen zu Natorps Klein. Schulbibliothek, Duisburg 1809., S. 7—21., u. Ziegenbeins Handbibliothek für Schullehrer, Magdeburg 1815.

50.

Andere Sammlungen und Apparate zum Gebrauch bey dem Unterricht.

Nicht minder wichtig ist so mancher andere Apparat von Lehrmitteln, Naturalien, Modellen, physikalischen Instrumenten, Landkarten, Noten, Kupferstichen. Nicht jede Schule bedarf eines gleich ansehnlichen Vorraths; aber in keiner sollte es an einigen dieser Lehrmittel, die zur Versinnlichung des Unterrichts so diensam sind, ganz fehlen. Denn wie sehr kann durch die Vorzeigung der Objecte statt bloßer Beschreibungen, Alles anschaulich werden. Ihre Anschaffung ist oft kaum so schwer, als ihre sorgfältige Aufbewahrung und Erhaltung. Einheimische Fabriken, Manufacturen, Künstler, Handwerker, Buchhändler würden allenthalben kleine Beyträge, nach dem besondern Bedarf der Schule gern liefern. Die Producte der Gegend lassen sich von den Schülern selbst sammeln. Selbst in den kleinsten Städten liefern Kramladen und Waarenlager so Manches. Auch verdeutlichende Kupferstiche über die Naturgeschichte sind in unsern Zeiten, für das Bedürfniß der niedrigsten Schulen brauchbar genug,

nd um äußerst geringe Preise zu kaufen. Bey großen
hranstalten hat die Anschaffung durch die Beyträge wohl=
benber Schüler und ihrer Eltern, so wie durch die Er=
eckung des Patriotismus geschickter Künstler, noch weni=
r Schwierigkeit.

Anmerk. Vorschläge zur Anschaffung solcher Apparate und Nachweisungen, wo sie zu finden, sehe man Th. 1. §. 49. Anm. 1. Th. 2. §. 61. S. 152. §. 63. S. 160. §. 65. S. 166. §. 79. S. 210. §. 93. S. 259. §. 94. S. 261., wo jedoch Pistor und Schicks in Berlin aus Uebereilung vergessen sind. 2. 3.

Siebentes Capitel.

Von der Fürsorge für die Erhaltung des Flors der Schulen

durch innere Einrichtungen und durch die Aufsicht der höheren Staatsbehörden.

51.

Allgemeinste Bedingung des Flors einer Schule.

Der blühende Zustand jeder Schule hängt, wenn man darunter nicht bloß die Menge der Schüler versteht, allein von dem Geist ab, der Lehrende und Lernende beseelt. Ist es — wie verschieden auch die Grade seyn mögen, — ein Geist der Weisheit und der Wissenschaft, der Thätigkeit und des Fleißes, der Ordnung und Zucht, erscheint sie dem Lehrer wie dem Schüler als ein Heiligthum, in welchem jedes Mitglied des Dienstes treu und gewissenhaft pflegen und sich nicht bloß seinen Obern, sondern dem höchsten Richter aller menschlichen Handlungen als verantwortlich betrachten muß; geschieht daneben von Seiten derer, welchen die Sorge für die Bildungsanstalten der Menschheit anvertraut ist, alles, um diesen Geist zu erhalten und ihm eine freye und fröhliche Thätigkeit zu verschaffen, so darf man des Gedeihens einer solchen Schule gewiß seyn. Es wird ihr dann auch an Frequenz nicht fehlen, und wenn zufällige Umstände, wandelbarer Zeitgeist, und unabwendbare Schicksale sie auf einige Zeit schwächte, so wird sie bald genug wieder emporblühn, ohne nöthig zu haben durch unwürdige Bestrebungen sich auf Unkosten anderer zu füllen.

Anmerk. 1) Daß die Menge der Schüler den Werth einer Schule nicht allein und entscheidend beurkunde, erhellet schon daraus, daß sie oft eine Folge der Nothwendigkeit, in

in Ermangelung anderer und besserer Schulen ist, daher man ja oft, nicht nur auf dem Lande, sondern auch in den Städten, den schlechtesten wie den besten Lehrer von einer Unzahl von Lehrlingen umdrängt und fast erdrückt sieht. Nächstdem hat auch oft ein Zeitgeist, der so leicht nach dem Neuen, Sonderbaren, dreist und prahlend Angekündigten hinstrebt, mehr Antheil daran, als innerer Gehalt, daher oft ein Privatinstitut in großen Städten, das eben an der Mode ist, der besten Schule Abbruch thut. Dagegen kann eine Schule plötzlich ohne ihre Schuld zu sinken scheinen. Der Tod eines gefeyerten Schulmanns kann ihr viele Schüler entziehen, weil die oft größeren Verdienste seiner Mitarbeiter unbemerkbar geblieben sind. Wie oft haben auch vorübergehende Zeitübel, welche das ganze bürgerliche Leben zerstörten, oder selbst übertrieben vorgestellte Excesse einzelner Schüler eine Schule verödet.

Doch bleibt es auch gegründet, daß eine dauernd zahlreiche Schule immer ein öffentliches Vertrauen besonders da voraussetze, wo zwischen mehreren Schulen die Wahl frey ist, daher thätigen und patriotischen Lehrern dieses Vertrauen des Publicums nicht gleichgültig werden kann. Ist erst Gleichgültigkeit dagegen eingerissen, wohl gar aus dem Wunsch, bey gleichem Lohn desto weniger Arbeit zu haben, hervorgegangen; hat selbst die Jugend kein Interesse dafür, ob ihre Bildungsanstalt steige oder sinke, so ists auch gewiß bald um die Schule gethan. Optimus quisque praeceptor frequentia gaudet, ac majore se theatro dignum putat. Quintil.

Dabey wird den rechtlichen Schulmann schon sein eigenes Gefühl vor der Anwendung aller kleinlichen Mittel bewahren, die Schule frequent zu machen, deren sich die bedienen, „qui colligunt discipulos non severitate disciplinae, nec ingenii experimento, sed ambitione salutantium et illecebris adulationis. (Dialog. de causs. corrupt. eloq. c. 29.) Nicht

einmal klug ist ein solches Benehmen, da es sobald verächtlich macht. Bey Anstalten die zugleich Finanzspeculationen für die Unternehmer sind, kommt es am häufigsten vor.

Wie wahr sagte ein sehr achtungswürdiger, leider, der Welt zu früh entrissener Schulmann: Eum praeceptorem equidem commendarim, qui alienum a sua persona putet esse, ambitiose domos circumire, rogando, blandiendo, emendicando puerulos, numerum cogere, seseque obnoxium parentibus vel iniqua postulantibus reddere. — Sit mihi, velim, contentus etiam atque etiam eorum rationem habuisse, quotcunque illi sint traditi, neque anxie circumspiciat, num qui sint, qui aliorsum se convertant, alteriusque magistri opera uti malint. So Meierotto, im Progr. de Schola, quae Saeculi genio obsequitur, splendidissima, quae illum emendat, optima. Berol. 1775.

2) Eine zu große Frequenz, besonders wenn die Zahl der Lehrenden und der Classen nicht in gleichem Verhältniß zunimmt, kann kein Gewinn seyn. Dieß liegt in der Natur der Sache, und ist bereits oben (s. §. 33.) angedeutet. Schon darum gehört auch die Absonderung der Anstalten nach den verschiedenen Hauptzwecken, zu den Hauptrücksichten, welche der Staat bey dem Unterrichtswesen nehmen muß. Er kann nicht leicht zu viel Bildungsanstalten für seine Bürger haben, sobald sie nur zusammen ein organisches Ganze ausmachen.

52.

Schulordnung.

Da selbst die kleinste Schule nach einem wohlüberlegten Plan eingerichtet seyn, und auch äußerlich nach festen Regeln verwaltet werden muß, so ist eine als Gesetz aufgestellte Schulordnung überall nothwendig, und muß, wo sie fehlt, oder in Vergessenheit gerathen ist, oder wo sie einer Verbesserung bedarf, unter der Sanction der vorgesetzten Behörden erneuert und modificirt werden. Diese Schulordnung enthalte nicht nur die didaktischen Vorschriften über den

2) Es sind auch überhaupt nur Wenige recht geschickt, die Jugend zu examiniren; entweder weil Viele selbst nicht alle die Kenntnisse, worauf es gerade ankommt, besitzen, oder weil es ihnen wenigstens ganz an der rechten katechetischen Methode — oft den Gelehrtesten am allermeisten — fehlt. Sie werden daher entweder sich in dem Kreise der trivialsten Fragen herumdrehen, oder so dunkel werden, daß die Schüler durchaus die Fragen nicht fassen können, und folglich verstummen, oder sich im Dociren verlieren. Auch entstehen

3) schon aus der Unbekanntschaft eines Fremden mit den Schülern die größten Unbequemlichkeiten, und es trifft sich häufig, daß gerade der am meisten und sogar öffentlich gepriesen wird, der dem Lehrer und allen Mitschülern als der Verdienstloseste bekannt ist, weil der fremde Examinator sich in der Person irrte, oder weil jener auch wirklich durch Zufall eine einzelne gute Antwort gab, die nun für sein übriges Wissen als entscheidend betrachtet wird. Eher könnte es rathsam scheinen, einem oder dem andern Zuhörer die Wahl des Lehrstücks zu überlassen. Dadurch könnte zwar der Verdacht einer Täuschung wegfallen, aber auch leicht, besonders in Gelehrtenschulen, selbst der geschickte Lehrer in Verlegenheit gerathen. Daher bleibt es am allersichersten, auf den sittlichen Charakter und die persönliche Ehrlichkeit des Schulmanns zu rechnen, und überhaupt den Geist in der Schule herrschend zu machen, daß jede Verabredung und Vorbereitung, jedes Einverständniß der Schüler mit dem Lehrer vor einer öffentlichen Prüfung, von den Schülern selbst für unwürdig und schimpflich gehalten werde.

46.

Sorge der Schulen für die körperliche Gesundheit.

Daß die Unterrichts- und Bildungsanstalten des Geistes auch des Körpers nicht vergessen dürfen, wenn gleich diese Sorge zunächst der Erziehung obzuliegen scheint, daran könnte schon die Erfahrung erinnern, da so oft physische Schwächen und Uebel die geistigen Fortschritte hemmen und aufhalten. Wie theuer würde man überhaupt alles Wissen erkaufen, wenn es gegen die Gesundheit eingetauscht werden, und dann ein siecher Körper, vielleicht für das ganze Leben, den Genuß und Gebrauch desselben verkümmern sollte. Es kann ja der Geist seines Werkzeuges nie entbehren. Je vollkommener und

vielseitig ausgebildeter dasselbe ist, desto brauchbarer wird es ihm werden. Wie nun die Erziehung von der frühesten Periode an darauf ihre Plane anzulegen habe, ist bereits (Th. 1. S. 37 —85.) ausführlich gezeigt worden. Die Schulen aber können 1) schon mittelbar dazu mitwirken, daß ihre Lehrlinge auch körperlich gedeihen, wenn a) sie dafür sorgen, daß in den Lehrzimmern, worin diese einen großen Theil der Jugendzeit durchleben, eine reine, gesunde Luft, und eine gleichmäßige, auch dem Alter angemessene Temperatur der Kälte und Wärme erhalten wird; b) wenn das Halten und strenge Dringen der Lehrer auf Reinlichkeit jeder Art, besonders in den Volksschulen, selbst die Nachlässigkeiten und Fehler der häuslichen Erziehung zu verbessern sucht (s. §. 48.); wenn c) der Lehrer auch während der Lehrstunden gegen die Haltung und Stellung des Körpers nicht gleichgültig ist, damit krummes, schiefes, gebücktes Sitzen, Lesen, Schreiben, nicht Angewöhnung für das ganze Leben werde; wenn er d) namentlich den edelsten Sinn, das Gesicht, vor Verkürzung schützt und durch Uebung bildet. Auch e) durch das Maaßhalten in den Forderungen, besonders an die, welche ohnehin schon Wissenstrieb, Ehrgeiz oder Dürftigkeit in Gefahr bringt, sich übermäßig anzustrengen, wohl gar, dem in den Jahren des Wachsthums so unentbehrlichen Schlaf, Stunden abzudarben, wird das frische Jugendleben davor sicher gestellt, daß im Schulfleiß nicht die Gesundheit untergehe. Unmittelbar und positiv wirkt 2) die Schule dazu mit, a) durch den Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, zwischen Uebung der geistigen und körperlichen Kräfte, folglich auch b) durch kurze Unterbrechung der Lehrstunden, um frische Luft zu schöpfen, [1]) endlich auch c) durch Aufmunterung und Veranstaltungen gymnastischer Uebungen, über deren Modificationen die Beschaffenheit jeder Schule, und selbst ihre Localverhältnisse entscheiden müssen, da alle allgemeine Regeln darüber unpassend und selbst hie und da dem Zweck hinderlich seyn würden. [2])

stimmte Zeit, etwa das Ende jedes Monats, dazu festzusetzen. Es bleibt dann besser in der Ordnung. — Bey Bürger- und Gelehrtenschulen sind die sämmtlichen Lehrer zur Conferenz zu ziehen. Es kann aber dabey oft zweckmäßig seyn, wenn zuweilen nur die Oberlehrer, dann auch wieder alle Mitarbeiter an einer Schule sich versammeln. Von Zeit zu Zeit mögen auch die Ephoren gegenwärtig seyn. Alle Gegenstände, die irgend Aufschub leiden, sollten das erste Mal zur Deliberation vorgetragen und erst das zweyte Mal darüber decretirt werden.

Von jeder Conferenz ist ein Protokoll aufzunehmen, das nachmals unter allen Mitgliedern circuliren muß, und von diesen zu unterschreiben ist, damit, was besprochen und beschlossen ward, auch im Andenken bleibe. So werden Thätigkeit und Gemeingeist in einer Schule erhalten. Selbst die lebhaften Debatten, welche manchen Schulmann vor Conferenzen scheu machen, haben ihr Gutes, wenn nur dahin gesehen wird, daß sie nicht in Heftigkeiten ausarten, wenn der Vorsteher den Streitpunct festzuhalten, durch seine Gegenwart Alles zu mäßigen, und zuletzt die verschiedenen Meinungen zu vereinigen weiß, ohne nur seine Ansicht geltend machen zu wollen.

Ueber das Stimmrecht vergleiche man, was oben §. 19. bemerkt ist.

54.

Schulschriften.

Die vormals — besonders bey Gymnasien — so allgemein üblichen Programme oder Schulschriften, gingen unstreitig zuerst von der Idee aus, durch sie den Unterrichtsanstalten eine gewisse Publicität zu geben, und zugleich, eben so wie durch die öffentlichen Prüfungen, Theilnahme an ihnen zu erwecken. Wer möchte dieß tadeln? Benutzt sie der Schulmann, um irgend eine wissenschaftliche Materie oder einen Gegenstand, der sich gerade zu einer kürzeren Abhand-

ner: Hermann Ueber Zucht und Erziehung in Schulen. Nürnberg 1827. Ewich's Human. Wesel 1829. Th. 1. Sessert Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Münst. 1835. Außerdem *Herder Ueber die Nothwendigkeit der Schulzucht im Sophron. *Natorp in dem Grundriß allgemeiner Stadtschulen, §. 26. Beyl. A., und in seinen Schriften über Lancaster's und Bell's Schulmethode. *Bernhardi Ueber die ersten Grundsätze der Disciplin in einem Gymnasium. (Man vergl. Desselben Ansichten der Organisation gelehrter Schulen S. 135.) Endlich: GutsMuths Pädag. Bibliothek, Jahrgang 1806. Septbr. Gräfe Archiv, Bd. 3. Heft 2. Rossel Monatsschrift 1829. Juny. July.

Sechstes Capitel.

Von den äußeren Bedürfnissen der Schule in Betreff des Locals und des Lehrapparats.

47.

Schulgebäude.

Das Local der Schulen kann der Erreichung wichtiger Zwecke eben so hinderlich als vortheilhaft seyn. In unbequemen oder doch planlos angelegten Schulgebäuden lag schon oft der Grund, daß manches Gute nicht ein halbes Jahrhundert früher ausgeführt wurde. Denn selbst baulustige Regierungen, Domcapitel, Magistrâte und Gutsbesitzer, dachten oft an die entbehrlichsten Bauten früher, als an diese wichtigen Nationalgebäude. Die allgemeinsten Erfordernisse eines zweckmäßigen Schulhauses sind nun: 1) eine ruhige, gesunde Lage, entfernt von Allem, was die freye Berührung der Luft hindern oder verderben könnte; 2) hinreichende Lehrzimmer, wo möglich einige für gelegentliche Zwecke, Combinationen rc. brauchbar; 3) sie selbst geräumig, um eine nach dem Durchschnitt richtig berechnete Schülerzahl fassen zu können und dabey bequem, um die Schüler überall zu übersehen, und von Allen gehört und gesehen zu werden; 4) bey großen Anstalten einige geräumige Säle, wenigstens ein großer recht würdiger Versammlungssaal für alle Schulfeyerlichkeiten; 5) anständige und gesunde Wohnungen für den oder die Lehrer und Aufseher; 6) das Ganze umgeben oder ganz in der Nähe von einem freyen Platze, Spielhofe oder Garten, dessen billig auch die kleinste Schule nicht entbehren sollte. Die besonderen Erfordernisse beziehen sich auf die Arten

werden, was einen reellen Nutzen hat, und wobey das Lehreransehn nicht leidet. In der Schule selbst müssen allerdings Namen- und Lectionsverzeichnisse, und manche andere schriftliche Nachrichten stets zur Einsicht vorhanden seyn, um dem Deputirten der vorgesetzten Behörde vollständig vorgelegt werden zu können. In den Archiven der höheren Collegien liegen sie gewöhnlich als Ballast, und der Gedanke, bloß zu diesem Zweck unendlich viel zu schreiben und einzusenden, wovon voraus zu sehen ist, daß es Niemand liest, ermüdet den thätigsten Arbeiter. [4])

Anmerk. 1) Vorgesetzte Behörden sind nach einer in Deutschland ziemlich allgemeinen — in einzelnen Ländern mehr dem Namen als der Sache nach verschiedenen, und erst neuerlich hier und da abgeänderten — Einrichtung: als nächste Instanz für die Landschulen die Landprediger und die geistlichen Inspectoren oder Superintendenten; für die Stadtschulen die Magisträte in Verbindung mit den geistlichen Ephoren; in höherer Instanz die Consistorien oder Provinzial-Schulcollegien, die Kirchen- und Schulräthe oder Schuldeputationen bey den Regierungen. Sobald die Mitglieder die im §. bemerkten Eigenschaften haben, ist auch schwerlich eine bessere Einrichtung zu finden.

Wer möchte läugnen, daß an einzelnen Orten durch geistliche Schulinspectoren eben sowohl, als an andern durch weltliche Räthe, durch unverständige, verbesserungsscheue oder neuerungssüchtige und eigensinnige Magisträte oder Schulpatronen, die doch sämmtlich nicht zum geistlichen Stande gehören, viel Gutes gehindert, viel Verkehrtes angeordnet, mancher tüchtige Schulmann unwürdig behandelt sey? Wer läugnen, daß es ein verkehrter Grundsatz seyn würde, jeden als Prediger vielleicht recht brauchbaren Mann, sofort auch für einen geschickten Scholarchen oder Ephorus zu halten? Nur hat auch häufig der Unwille gegen den ganzen Predigerstand den Hauptantheil an jenen Klagen; eben so oft die Persönlichkeit von beiden Seiten, der übermäßige Dünkel, zumal gelehrter Schulmänner, die aller Subordination entgegen streben.

Consistorien, oder Inspectoren, die selbst vordem Schulmänner waren, eignen sich auf jeden Fall am besten zu der Aufsicht über die Schulen; nicht, sofern die Mitglieder Prediger oder Geistliche sind, sondern sofern ihre Studien weit näher mit dem Schulwesen zusammen hängen, als bey andern Facultisten oder Civilbeamten. Auch hängt die Sorge für die Schulen so genau mit ihrem Beruf zusammen, Alles, was zur Bildung und Besserung der Menschheit beyträgt, sich zum besonderen Augenmerk zu machen. Alle übrigen Stände entfernen sich durch ihre Berufsgeschäfte weit mehr von dem Interesse an solchen Gegenständen, und Ausnahmen davon sind äußerst selten. Es würde schreyende Ungerechtigkeit seyn, wenn man verkennen wollte, daß zu allen Zeiten in christlichen Ländern, gerade die Beamten der Kirche bey weitem das Meiste zur Verbesserung des Schulwesens und zur Bildung der Jugend überhaupt beygetragen haben.

2) Da es indeß von großer Wichtigkeit bleibt, daß die nach alten Observanzen bestehenden, jeder Schule zunächst vorgesetzten Behörden, von Zeit zu Zeit geprüft und reformirt werden, so sollte fürs erste dabey der geistliche oder weltliche Stand gar nicht in Frage kommen, wenn gleich in der Regel unter dem ersteren gewöhnlich die Brauchbarsten zu finden seyn möchten. Männer, welche ihre pädagogisch-didaktischen Kenntnisse bewährt haben, es aus Erfahrung, an welchen Uebeln die Schulen leiden, welches ihre dringendsten Bedürfnisse sind, aber auch wie der verdiente Schulmann behandelt werden müsse, wenn er bey gutem Muthe bleiben soll, die endlich, mit dem Zeitalter fortgegangen, weder eigensinnig auf allem Alten beharren, noch von jedem neuen Project, jeder neuen mit Geräusch verkündigten Methode ergriffen werden — solche werden unstreitig die besten Schulvorstände seyn. Nur geselle man ihnen erfahrene, geübte, und für alles Gute empfängliche Geschäftsmänner zu, welche die ökonomischen und polizeylichen Angelegenheiten besorgen, ohne die Hauptzwecke der Schulen kleinlich-cameralistischen Rücksichten unterzuordnen.

Von beiden Seiten ist dieser Gegenstand wie früher, so in unsern Tagen häufig, aber nicht immer mit geziemender Mäßigung zur Sprache gebracht. Zu den wichtigeren Schriften aus den älteren Zeiten gehören: Resewitz Gedanken und Vorschläge, Th. 1. S. 17.; Basedow Vorstellungen an Menschenfreunde über Schulen; Stuve Ueber das Schulwesen, S. 4. 5.; Seidenstücker Ueber Schulinspection, Helmstädt 1797. ff.; Dachröde Die Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit der dem Prediger anzuvertrauenden Schulinspection, Leipzig 1803., und Schröder Versuch über die zweckmäßige Aufsicht der Bürgerschulen durch Schulcollegia. Altona 1805. Außerdem wurde die Frage in den theologischen und pädagogischen Zeitschriften der damaligen Zeit, namentlich in dem Neuen Journal von Schuderoff, Jahrgang 1803. Bd. 1. St. 3., mit vielem Eifer erörtert. Und so ging es bis in die neueste Zeit fort, ja der Streit nahm nur an Heftigkeit zu. Es würde vollkommen unnütz seyn alle hieher gehörige Schriften anführen zu wollen. Ich begnüge mich mit einem Hinweis auf zwey von ganz entgegengesetzten Grundsätzen ausgehenden Darstellungen des Gegenstandes, auf Focke Ueber die Verhältnisse der evang. Geistlichkeit, Leipzig 1828., und auf Gräfe Schulrecht, Jena 1829., so wie auf die Samml. vollgültiger Stimmen, 2 Bde. Ulm 1830 u. 1832. Abschn. 3. 4., und will außerdem, nur um zu beweisen, wie vielfach gerade dieser Gegenstand in unsern Tagen besprochen ist, auf Aufsätze und Abhandlungen in den pädagog. Journalen hinweisen, die mir gerade zur Hand sind. Allg. Schulz. 1825. 134. 135. 1826. 40. 41. 42. 1829. 3. 4. 40. 1830. 71. 114. 147. 148. 149. 150. 1831. 59. 82. 142. 143. 1832. 114. 115. 1833. 124. Rossel Wochenbl. 1830. 28. 29. 31. 32. 33. 36. 1831. 1. 2. 3. 4. 5. 15. 16. 17. Diesterweg Rhein. Bl. Neue Folge, Bd. 5. Heft 1. S. 12. ff. S. 85. ff. Bd. 7. Heft 2. S. 131. ff.

8) Schulvisitationen können durch die Art wie sie angestellt werden, eben so nützlich, zweckmäßig und erwünscht, als zwecklos und gehässig werden.

Sie werden das erstere, wenn der, welchem sie aufgetragen sind, als Freund und warmer Theilnehmer an der Anstalt erscheint, und den Wunsch in Wort und Gebehrden vor sich her trägt, Alles in gutem Zustande zu finden, sich des Gedeihens freuen, den Bedürfnissen und Klagen abhelfen, wo es nöthig ist Friede und Eintracht stiften, Lehrer und Lernende bey den höchsten Landesbehörden loben und empfehlen zu können; wenn er, unterrichtet von Allem, was billig als ihm bekannt von der

Individualität der Schule vorausgesetzt werden muß, eintritt; wo er dem Unterricht beywohnt, lediglich als Zuhörer, allenfalls auch als Fragender, aber nie im Schulkreise, weder direct noch indirect, als Kritiker erscheint; wenn er in größeren Instituten Jeden — nicht bloß den Ersten sondern auch den Letzten — anhört; wenn er überall die besondere Beschaffenheit jeder Schule beachtet, ohne, was in der einen gut seyn kann, sogleich mit Tadel von der andern zu verlangen; wenn er dann über die Resultate seiner Beobachtungen offen sich äußert, und, so weit es zu seinem Beruf gehört, an die höhere Instanz Bericht zu erstatten, nichts darin aufnimmt, was nicht von ihm selbst denen, die es betrifft, mündlich, unumwunden, warnend, rathend mitgetheilt wäre; endlich, auch keine Hoffnung erweckt, deren Erfüllung ihm selbst zweifelhaft ist. Wo sich der unbefangene Blick, die Strenge und Schärfe im Beobachten, die Richtigkeit des Urtheils, mit der Billigkeit und wahrhaften Humanität vereinigt, da sind gewiß die einer solchen Schulvisitation und Revision gewidmeten Tage dem ganzen Schulkreise willkommen.

Wie oft sind aber die Schul- gleich den Kirchenvisitationen von dem Allen das Gegentheil — entweder bloße Formen, wobey es mehr auf Wohlleben als Nutzenstiften abgesehen ist; oder unfreundliche Erscheinungen, die mehr Mißtrauen, Argwohn, Tadelsucht vor sich hertragen, durch Partheylichkeit oder Anmaßung, hinter welcher sich oft die Unwissenheit versteckt, um alles Vertrauen bringen, und wenn sie vorüber sind, meistentheils nur einen reichen Stoff zu spottenden oder bittern Bemerkungen im Schulkreise zurücklassen.

Man wiederhole, was bereits S. 469. Anm. 2. über die Behandlung der Schullehrer von Seiten der Ephoren gesagt ist.

4) **Vollständige stets fortgesetzte Verzeichnisse oder Katalogen über Lehrende und Lernende, in tabellarischer Ordnung nach fest stehenden Rubriken, auch mit Rücksicht auf den Schulbesuch; vollständige Acten über alles Merkwürdige was verordnet, eingeführt, abgewendet ist, gehören zu der guten Ordnung die in jeder Schule herrschen sollte, und wonach bey der Visitation von den Vorgesetzten gefragt werden muß.**

Ein jähriger Bericht über den Zustand der Schule, ihre Bedürfnisse und das Personal derselben, erhält den Zu-

sammenhang zwischen ihr und den vorgesetzten Behörden. Was darüber hinausgeht, z. B. *Tabellen* über den *Schulbesuch aller Einzelnen*, hat für diese keinen Zweck und Nutzen, scheint mir zu den Lasten zu gehören, die man Predigern und Schullehrern ersparen könnte, weil sie bloß die Registraturen verengen, ohne den geringsten Vortheil für die Schulen zu stiften, ja sehr oft, weil man weiß, daß sie Niemand beachtet, zu Unredlichkeiten und Täuschungen Anlaß geben. *Anfragen* und *Berichterstattungen* über Gegenstände, deren Besorgung man jedem geprüften Schulmann zutrauen muß, wenn man ihm das Amt anvertraut, ermüden und haben leicht etwas Kränkendes. Eben dieß gilt von willkührlichen Abänderungen oder generellen Vorschriften über Lehrplan und Lehrbücher, ohne vorher gegangene Berathung mit dem Lehrerpersonal, die oft auf die Localität nicht anwendbar sind. Durch öftere und — wo man Ursach hat — wiederholte, selbst unerwartete *Localvisitationen* wird dieß Alles überflüssig, und der Zweck bey weitem besser erreicht. Wie unendlich Vieles steht auf dem Papier, was durch *unmittelbare Anschauung* in einem ganz andern Lichte erscheint.

56.

Höchstes Landescollegium für das Schulwesen.

Es muß in dem Staat einen Vereinigungspunct geben, von welchem aus die *Oberaufsicht* über das gesammte Schulwesen geführt, und in letzter Instanz entschieden wird. Je größer der Staat ist, je zahlreicher und mannichfaltiger also auch die davon abhängigen Schul- und Bildungsanstalten sind, desto mehr wird die höchste Behörde sich auf das *Allgemeine* und *Wichtigste* beschränken, das *Einzelne* aber sorgfältig gewählten Unterbehörden, und denen, welchen ja doch die Hauptsache, die Leitung und Besorgung der einzelnen Schulen selbst anvertraut ist, überlassen. Sie wird das *Ganze* stets im Auge behalten, ohne eifersüchtig den Mit-

telbehörden oder den Sachkundigen des Schulstandes, die Vertrauen verdienen, die Anordnung und Regierung des Besondern zu entziehen, oder sie bloß zu blinden Werkzeugen ihrer Befehle machen zu wollen. Nur Vertrauen giebt den Arbeitern Muth und Kraft, Mißtrauen, Argwohn, kleinlich bewachende Aufsicht lähmt und ermattet gerade die Brauchbarsten und Tüchtigsten am ersten. Alles daher, was bloß leere Form, Arbeit und Mühe ohne Gewinn ist, — dergleichen es, wie fast in allen Collegien geklagt wird, noch in allen Ländern so viel giebt — wird das Obercollegium immer mehr vermindern und nicht von Einzelheiten (Details) unterrichtet seyn wollen, deren Kenntniß den Nächststehenden nothwendig, den Höheren unbrauchbar und zeitraubend ist. Gleich der allbelebenden Sonne, wird diese höchste Behörde Licht, Wärme, Kraft und Leben über die ganze Schulwelt eines Staats ausströmen; jedes einzelne Institut, jeder einzelne Arbeiter wird den wohlthätigen Einfluß empfinden. Es wird, da es dem Regenten am nächsten steht, in ihm die Ueberzeugung von der hohen Wichtigkeit des gesammten Schulwesens erhalten und befestigen: wird die Bedürfnisse zur Sprache bringen, die Abhülfe und thätige Unterstützung und Förderung vermitteln.

Anmerk. 1) Die Grundbedingung eines eben so weisen als wohlthätigen und schnell wirkenden und helfenden Einflusses der obersten Landesbehörden, ist unstreitig die genaue Bekanntschaft mit dem Zustande des Schulwesens jeder Provinz, und selbst jeder einzelnen Anstalt. Hiernach müßte, wie dieß auch in jedem wohlgeordneten Staate der Fall ist, ihr Archiv ganz vollständig seyn, und jede vorkommende wichtige Veränderung darin bemerkt werden.

Irre ich nicht, so verlieren sich die Notizen häufig zu sehr in weitläuftigen Actenstücken, die eine Menge Fremdartiges oder längst Abgemachtes enthalten, was denn unter andern die Folge hat, daß immerfort neue Berichte

über Gegenstände gefordert werden, über die bereits wiederholt berichtet ist. Würde die Darstellung jeder Schule in statistischer und pädagogischer Hinsicht, Alles was darin feststeht, oder zu dem Feststehenden hinzugekommen ist, von allem Zufälligen und Momentanen, in einem eigenen Actenstück gesondert — wie viel Zeit und Mühe würde erspart werden! Ein solches Actenstück immerfort zu ergänzen und fortzusetzen, würde der Hauptgewinn aus den Jahresberichten der von dem Obercollegium ressortirenden Behörden seyn.

2) Ein Oberschulcollegium, eine Generaldirection des öffentlichen Unterrichts, oder unter welchem Namen man sonst die oberste Behörde, welcher der Staat die gesammte Nationalbildung anvertraut hat, bezeichnen mag, erfüllt unstreitig am vollständigsten und würdigsten, und dann auch gewiß belohnt durch die Achtung und Dankbarkeit aller, welche den Einfluß einer liberalen Regierung zu würdigen verstehen, seine hohe Aufgabe, wenn es

1) vor allen Dingen dahin arbeitet, daß dem Staatsoberhaupt, als dem natürlichen Schutzherrn, Fürsorger und Pfleger der Bildungsanstalten seines Landes, theils die hohe Wichtigkeit derselben für Volk und Staat einleuchtend, theils ihr wahrer Zustand und ihr Bedürfniß bekannt, und in ihm der Wille erhalten werde, sie kräftig und freygebig zu unterstützen und zu fördern. Dadurch wird es diesem Obercollegio denn auch

2) möglich werden, nicht nur das gesammte Schulwesen durch eine sich durch den ganzen Staat verbreitende angemeßne Organisation zu heben, sondern auch nach und nach jeder einzelnen Schule, sofern sie es noch bedarf, und allen Lehrern derselben die Einrichtung, die Hülfsmittel, die Stellung zu verschaffen, welche zu ihrem Gedeihen erforderlich ist. Da das Obercollegium

3) bey einer zweckmäßigen Organisation, Mitglieder von den verschiedensten Kenntnissen und Einsichten, und wo möglich auch einige früherhin als praktische

mit dem Innern des Schulwesens vertraute Schulmänner, in sich vereinigt, so werden sowohl die von ihm ausgehenden ökonomischen, polizeylichen, als pädagogisch-didaktischen Verordnungen, den Charakter der Liberalität, der Billigkeit, der Gründlichkeit und der Weisheit tragen. Was besonders im Lehrfach noch nicht durch Erfahrung bewährt ist, wird, wie viel versprechend es sich auch ankündige, nie unbedingt aufgenommen und vorgeschrieben, vielmehr der Prüfung der Erfahrnen empfohlen, einheimisches Verdienst nicht durch ausländische Großsprecherey gekränkt; was durch die Zeit erprobt ist, nicht durch Neuerungen, die so oft nur vorübergehende Erscheinungen sind, gestört, überhaupt alles Universalisiren auch vermieden werden, weil, was an einem Ort nützlich und ausführbar ist, für einen andern das Gegentheil seyn würde, eben so sehr als alles zu häufige Abändern, wohl gar Widerrufen des kaum Befohlenen. Man vergl. was Cap. 4. über das Bedenkliche allgemeiner Lehrplane gesagt ist. Es wird

4) der verdiente Schulmann stets darauf rechnen können, von seinen höchsten Oberen gekannt zu seyn, welche Kenntniß ihnen billig durch die unmittelbaren Schulvorstände oder Mittelbehörden zugekommen seyn muß. Hat er sich in einem engeren Wirkungskreise bewährt, wird er sicher seyn, nach Verdienst, in einen höheren Wirkungskreis versetzt, auch, wo er von seinen nächsten Vorgesetzten gedrückt werden sollte, kräftig geschützt zu werden. Es wird dahin sehen, daß bey Lehrerveränderungen und entstehenden Vacanzen so schnell wie möglich für Wiederbesetzung gesorgt werde, indem lange Verzögerung Unordnung und Planlosigkeit im Unterricht, so wie Belästigung der übrigen Lehrer zur unausbleiblichen Folge haben muß. Ein Hauptverdienst eines solchen Collegiums wird sich endlich

5) auch darin zeigen, daß es Mittel ausfindig macht, nicht nur die thätigen Arbeiter vor Sorgen zu schützen, sondern auch den Veteranen des Schulstandes ein ruhiges Alter zu bereiten. Dadurch wird nicht allein für sie, es wird auch besonders für die Schulen selbst gesorgt, die nur zu oft bloß darum zurückkommen, weil mit dem alternden Leben der Arbeiter, ihr eigenes inneres Leben nothwendig abnehmen muß.

Zweyte Abtheilung.

Von den einzelnen Gattungen öffentlicher Schulen.

Erster Abschnitt.

Von den Elementarschulen.

57.

Bestimmung der Elementarschulen.

Der Name der Elementarschulen bezeichnet ihre Bestimmung. Sie sollen die Elemente, d. i. Anfangsgründe alles Wissens, sie sollen das lehren, was man überhaupt von Allen erwartet, die unterrichtet werden, weil s für Jedermann das Wichtigste und das Unentbehrichste, oder doch das Brauchbarste ist. Hierauf hat as Besondere des Standes und die äußere Lage noch einen Einfluß. Daher hat auch der Kindesunterricht ı allen Ständen die Lehrobjecte und die Lehrmethode nit einander gemein (§. 9.), und die Elementarschule iner Stadt kann kaum, wenn man von gewissen äußeren ocalumständen absieht, in der Hauptsache eine andere Orgaisation, als die Landschulen erhalten. Eben daher ist uch die Lehrerbildung für die Elementarschulen der Stadt- und Landbewohner in der Hauptsache dieselbe. Wer n guter Landschullehrer ist, wird auch für die städtischen Anfangsschulen als Lehrer geschickt seyn.

58.

Literarische Vorarbeiten.

Es gehört zu den erfreulichen Zeichen der Zeit und zu n wohlthätigsten Folgen echter Aufklärung, daß der Unter-

richt und die Bildung einer so zahlreichen Classe der Staatsbürger wie die Landbewohner ausmachen, daß selbst die Mitglieder der untersten Stände ein so vorzüglicher Gegenstand der öffentlichen Aufmerksamkeit geworden sind; es ist doppelt erfreulich, da auch hierin Deutschland dem Auslande als ein Muster echter Humanität vorleuchtet. Man hat nicht nur eingesehen, daß überhaupt jene Classe geistiger und moralischer Bildung empfänglich, der Unterricht aber das wichtigste Hülfsmittel dazu sey; sondern man hat auch schon viele vormals ganz verwahrloste oder vergessene Elementarschulen verbessert, und Seminarien für Lehrer errichtet; auch ist es bisher noch immer möglich gewesen, hinreichende Lehrer zu finden, ohne nöthig zu haben, wie in manchen andern Ländern, eine zahllose Menge von Kindern zusammen zu drängen, und die Kleineren von den Größeren, nach einem gewissen Mechanismus unterrichten zu lassen. (S. §. 65.) Auch an belehrenden Schriften sind wir reicher als das Ausland. Man hat zweckmäßigere Lehr- und Methodenbücher ausgearbeitet und entworfen, und Magazine zur Sammlung aller dahin gehörigen guten Vorschläge oder Erfahrungen angelegt. Diese theils theoretischen, theils praktischen Schriften dürfen dem, welcher in diesem Fache arbeiten will, nicht unbekannt bleiben.

Anmerk. Das, was in den letzten Decennien zur Verbesserung der Volksschulen, über diesen Gegenstand geschrieben ist, macht schon eine kleine Bibliothek aus. Indeß hat man an den Hauptschriften genug, da viele andere nur Wiederholungen der in jenen enthaltenen Ideen sind, und oft nur das einzige Verdienst haben, durch die Wiederholung diese Ideen noch mehr in Umlauf zu bringen. Die hieher gehörigen Schriften aus älterer Zeit findet man verzeichnet in Steinmüller Helvetischer Schulmeisterbibliothek, 2 Bde., St. Gallen 1801., in Ziegenbein Handbibliothek für Schullehrer, Magdeb. 1815., und in Natorp Kleiner Schulbibliothek, Essen 1820., die aus der

neueren Zeit in Gräfe's Jahrbüchlein, fortges. von Zimmermann, 3 Bde. Essen 1832. 1834. Ich hebe nach einem Hinweis auf die umfassenderen Th. 1. S. 1. ff. und Th. 2. S. 8. ff. angeführten Werke von Hergenröther, Schwarz, Dinter, Wilmsen, Denzel, Zerrenner u. A., von jenen nur folgende hervor:

1) Allgemeine theoretische Schriften, welche das niedere Volksschulwesen überhaupt betreffen, und zum Theil sehr lehrreiche Anleitungen für Lehrer zur Erziehung, zum Unterrichten u. Schulhalten geben: Reche Pädagogische Briefe an einzelne Lehrer, Erzieher u. Schulaufseher, 2 Hefte. Düsseldorf 1790. 91. Die Landschulen, ein Auszug aus Krünitz Encyclopädie. Berl. 1794. Praktische Regeln der Unterrichtskunst, besonders in Landschulen. Halle 1797. Villaume Handbuch für Lehrer in Bürger-, Land- und Soldatenschulen, 2te Aufl. Hamb. 1800. Haun Allgem. Schulmethodus, oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer deutscher Schulen 2c. Erfurt 1801. Fricke Methodik des öffentl. Unterrichts in Bürger- und Landschulen, 2 Theile. Halle 1803. 1804. Schwabe Das Landschulwesen. Leipzig 1808. Ries Handbuch für Lehrer in Volksschulen. Magdeburg 1809. Zeller Die Elementarschule. Berlin 1814. Von diesen nenne ich außer den bereits S. 428. angeführten Schriften von Ohlert, Schwarz, Nägeli, Gräfe 2c. vor allen: *Denzel Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in den deutschen Elementarschulen, 3 Thle. 1ste Ausg. 1817. 3te Ausg. 1825. Daniel Der deutsche Volksschullehrer. Leipzig 1819. Harnisch Handbuch des deutschen Volksschulwesens. Breslau 1820. (2te Aufl. 1829.) Krummacher Die christl. Volksschulen im Bunde mit der Kirche. Essen 1823. (2te Auflage 1825.) Müller Die Erziehung in Volksschulen. Kempten 1823. Hesse Die Volksschulen nach ihrer inneren und äußeren Bestimmung. Mainz 1826. Zeller Lehren der Erfahrung

für christl. Land- u. Armenschullehrer, 3 Bde. Basel 1827. Graser Die Elementarschule für's Leben in der Grundlage, und Desselben Elementarschule für's Leben in der Steigerung. Bayreuth 1827. Hoffmann Wesen und Wirken der Elementarschule. Hamb. 1828. Hartung Das deutsche Volkserziehungsbuch, oder theoret.-praktisches Handbuch für die Erziehung und den Unterricht durch die Volksschule. Quedlinburg 1831. Hoffmann Praktisches Handbuch der deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts, 1ste Abth. Dresd. 1832. Ries Das Elementarschulw. und die Volksbildung. Mannh. 1832. Schweitzer Methodik für Elementarlehrer. Zeitz 1833.

Unter den Anweisungen für katholische Schulen werden neben den S. 10. genannten Schriften: Overberg Anweisung zum zweckm. Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstift Münster, 6te Aufl. Münst. 1826., im freyen Auszuge. Cleve 1808., und Demeter Vollst. Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer, 2 Theile, 2te Auflage. Mainz 1834., am meisten geschätzt und gebraucht.

2) Schriften die sich besonders mit Plänen, die Verbesserung des Volksschulwesens betreffend beschäftigen: Salfeld Beyträge zur Kenntniß und Verbesserung des Kirchen- und Schulwesens. Hannov. 1800. ff. Natorp Ueber die Organisation der niederen oder deutschen Volksschulen in GutsMuths Bibliothek 1807. Jun. August. Harnisch Deutsche Volksschule. Berlin 1812. Schlachter Das alte und neue deutsche Volksschulwesen. Leipzig 1815. Krüger Ueber Volksschulen. Bresl. 1818. Keller Die deutschen Volksschulen in ihrer Entwickelungsperiode. Erlangen 1819. Rebs Was fordert die Zeit von den Schulen? Leipzig 1820. Hein Angelegenheiten des Volksschulwesens. Leipzig 1821. Graser Die Hauptgesichtspuncte bey der Verbesserung des Volksschulwesens, 2te Aufl. Hof 1823. Dinter Schul-Verbesserungsplan für Landschulen, N. A. Neustadt 1823. Wörlein Die deut-

schen Volksschulen mit Politik, Hierarchie und Barbarey im Kampfe. Erlang. 1823. Schulze Die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens und der Verbesserung desselben. Leipzig 1826. Hanhart Zweck und Umfang der Volksschule, in der Zeitschrift für Volksschullehrer, herausg. von schweiz. u. süddeutschen Schulm., Heft 1. 3. Basel 1829. Beyträge zur Förderung des Volksschulwesens in Pommern. Berlin 1829. Bericht des Vereins zur Beförderung des Elementarschulwesens in Preußen. Berlin 1830. Feddersen u. Klindt Freymüthige Bemerkungen. Altona 1831. Jaspis Winke u. Vorschläge. Dresden 1831. Gruner Ueber Volksschulw. u. Volksveredlung. Wisb. 1833. Ansichten u. Bedürfnisse des Volksschulwesens, wenn es seine Stelle im öffentl. Leben ausfüllen soll, Darmst. 1834., und mit bes. Beziehung auf Baiern. Allg. Schulz. 1834. I. 82—86.

Die hieher gehörigen Schriften, welche sich nicht bloß auf das Volksschulwesen erstrecken, sind bereits S. 428. genannt. Dagegen verdienen außer den bereits angeführten, wenigstens die wichtigsten von denen noch einer Erwähnung, die sich besonders mit den Land- oder mit den Stadtschulen befassen. Zu jenen gehört: v. d. Reck Ueber die Verbesserung der Landschulen. Hannov. 1796., und die Darstellung einer nach Graser'schen Principien organisirten Landschule in Gräfe's Archiv, Bd. 5. St. 2.; zu diesen: Natorp Grundriß der Organisation allgem. Stadtschulen. Duisb. 1804. Entwurf einer allgem. Verfassung der öffentlichen Erziehungsschulen in Städten. Altona 1818. Schelle Schulwesen in kleinen Städten u. dessen Einrichtung. Quedlinb. 1829. Müller Die Verbesserung der Stadtschulen. Leipzig 1832. Zerrenner Ueber eine zweckm. Einrichtung des Schulw. in kleineren Städten. Magdeb. 1832. Ueber das städt. Volksschulw. in Harnisch Volksch., Bd. 4. St. 1.

Unter den Zeitschriften für Volksschullehrer sind außer die Th. 1. S. 10. ff. von Stephani, von Dilthey und Zimmermann, von Graser, von Diesterweg und

von Schweitzer angeführten, auch folgende als Ideen-magazine von dauerndem Werthe:

Prenninger Landschulbibliothek, 4 Bände. Berlin 1780. ff. Völter Der neue Landschullehrer. Tübingen 1802. ff. Desselben Theoret.-praktisches Handbuch für deutsche Schullehrer u. Erzieher. Tübing. 1808. ff. Pestalozzi Wochenschrift für Menschenbildung. Aarau 1807. ff. Stephani Baierscher Schulfreund. Erlangen 1811. ff. Krüger und Harnisch Der Schulrath an der Oder. Breslau 1814. ff. Lehmus Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer. Erlangen 1817. ff. Schwarz, Wagner, d'Autel und Schellenberg Freymüthige Jahrbücher. Darmstadt 1819. ff. Literaturzeitung für Deutschlands Volksschullehrer. Ilmenau 1819. ff. Ge[illegible] Monatsblatt für die Volksschulen. Constanz 1823. ff. Carstensen Zeitschrift für Volksschulwesen. Kiel 1824. Harnisch Der Volksschullehrer. Halle 1825. ff. Rossel Niederrh.-westphäl. Monatsschrift. Aachen 1824. ff. Gräfe Archiv für das prakt. Volksschulw. Jena 1825. ff. Beckedorf Jahrbücher des prakt. Volksschulw. Berlin 18[illegible] ff. Pädagog. Blätter, herausgeg. von dem Berliner Schullehrer-Verein. Berl. 1827. Schläger Der hannöv. Schulfr. Hameln 1828. ff. Rossel Wochenblatt. Aachen 18[illegible] ff. Baiersche Nachrichten. Münch. 1828. Glanzow [illegible] Rinteln 1829. ff. Zeitschrift für Volksschullehrer, herausg. von schweizer. u. süddeutsch. Schulmännern. Basel 18[illegible] ff. Rosenthal Magazin. Osnabrück 1831. ff. Krafft u. Tobler Beyträge. Zürich 1831. ff. Handel u. Scholz Der Schulbote. Neiße 1832. ff. Spieß Der Schulwächter. Gießen 1833. ff. Schulblätter. München 1833. ff. Hientzsch Wochenblatt. Breslau 1833. Kobitz Preuß. Volksschulz. Berl. 1833. ff. Gräfe Neue allgem. Schulzeitung. Leipzig 1834 ff.

Erstes Capitel.

Von den Lehrern in Elementarschulen und ihrer Bildung.

59.

Lehrerbildung und Lehrerseminarien.

Die unerläßlichste Forderung an den Lehrer, welche Art des Unterrichts er auch besorgen, welcher Art von Schule er auch vorstehen mag, bleibt immer, daß er das selbst wisse und könne, was er Andere lehren soll. Da nun die Schulen überhaupt, und nach ihren verschiedenen Bestimmungen, den Zweck haben, Kenntnisse mitzutheilen und sie gebrauchen zu lehren, so sind sie in sofern zugleich Bildungsanstalten künftiger Lehrer. Es könnte daher überflüssig scheinen, für diese noch besondere anzulegen, wenn das Wissen zugleich die Einsicht verschaffte, das Erlernte auch Andern mitzutheilen. Daß dieß nicht der Fall sey, beweiset das Beyspiel selbst vieler gründlichen Gelehrten, denen es eben so sehr an allem Talent des Vortrags und aller Unterrichtsgabe, als an dem richtigen Urtheil fehlt, was aus der großen Masse ihres Wissens, den Jahren, den Fähigkeiten und übrigen Bedürfnissen ihrer jedesmaligen Schüler angemessen sey. Von dieser Erfahrung ist die Idee ausgegangen, eigene Bildungs- und Vorbereitungsanstalten oder Pflanzschulen (Seminarien) für die zu errichten, welche nicht nur für ihren eigenen Bedarf das ihnen Nöthige gelernt haben, sondern dem öffentlichen Unterricht ihr Leben oder doch die besten Jahre desselben zu widmen gedenken. Kein Seminar vermag zwar Lehrtalente dem, welchem sie gänzlich fehlen, zu verleihen; aber wo die Anlage dazu vorhanden ist, kann es sie entwickeln, und zugleich vor vielen Mißgriffen und Fehlern bewahren, die wenigstens angehenden Lehrern fast unvermeidlich begegnen.

Am dringendsten ist das Bedürfniß einer solchen Lehrerbildung für die Elementarschulen, da bey der großen Menge derer, welche darin zum Unterricht nöthig sind, sehr viele seyn müssen, welchen eine höhere Bildung abgeht, die bey den Lehrern höherer Schulen unerläßlich ist, und selbst gewissermaßen einen Theil der Vorbereitung ausmacht.

Anmerk. Uebrigens hat es den Schullehrer-Seminarien nicht an Gegnern gefehlt. Einige betrachten ihre Zöglinge wie Treibhauspflanzen — Landschullehrerseminare ohne directe Vorbereitungsanstalten auf sie, sind nichts als Treibhäuser, Görlitz 1822. — Andere, z. B. Glanzow in der Kritik der Schulen, sehen sie sogar für Zwitter an. Es ist unnöthig auf solche Polterey zu antworten. Eben so gewiß muß es Allen, die unsere höheren Bildungsanstalten kennen, überflüssig erscheinen, gegen die Ansicht, daß sich die Bildung, welche auf den Gymnasien und Universitäten gewonnen werde, auch für künftige Schullehrer eigne, anzukämpfen. Zerrenner Schulfreund Band 21., GutsMuths Bibliothek 1801. Bd. 1. St. 2., Bd. 2. St. 4., 1802. Band 1. St. 2., Band 3. St. 2., 1803. Band 1. Schuderoff's Journ. 1804. Bd. 2. St. 3. 1805. Bd. 1. St. 3. Dagegen verdient die Idee, daß künftige Schulmeister durch praktische Schulmänner auf dem Lande leicht und schnell und sicher dem erwünschten Ziele entgegengeführt werden könnten, gewiß Berücksichtigung. Allgem. Schulz. 1830. I. 114. Allgem. Betrachtungen über Seminarien. Das. 1828. 3.

60.

Wahl der Elementarlehrer.

Hiebey entsteht zuvörderst die Frage, welche Personen sich zu Elementarlehrern, folglich für solche Seminarien am meisten eignen möchten? Bey der Beantwortung ist in Anschlag zu bringen, daß, selbst nach manchen Verbesserungen, die Lage der meisten Lehrer in Land-

und niederen Stadtschulen so eingeschränkt, und ihr Auskommen so kümmerlich ist, daß, wer einigermaßen in einem andern Beruf sein Fortkommen zu finden hoffen darf, schwerlich geneigt ist, sich zu jenem zu entschließen; und wer sich allenfalls in der Jugend, durch einen gewissen Eifer für die Sache getrieben, keine Schwierigkeiten abschrecken ließ, doch, wenn er älter und kälter geworden ist, und von Nahrungssorgen gedrückt wird, sich leicht unglücklich zu fühlen anfängt. Aus diesem Grunde ist es, so lange nicht eine sehr bedeutende Verbesserung der Lehrstellen in der Provinz, für die sie bestimmt sind, zu Stande gekommen ist, auf keinen Fall rathsam, in diese Seminarien Personen aufzunehmen, welche durch Wohlstand verwöhnt sind, oder in wissenschaftlicher Bildung schon zu bedeutende Fortschritte gemacht haben. Eben daher dürfte schwerlich, ohne eine totale Veränderung der ganzen Lage der Dinge, auf Candidaten des Predigtamts zunächst zu rechnen seyn.[1] Vielen schien es weit rathsamer, die Lehrer des Landvolks aus dem Landvolke selbst zu nehmen, da ihre ganze Natur, und ihr frühes Leben und Treiben, dem was einst die Landkinder treiben sollen, weit näher verwandt sey. Wenn denn nur auch der vorbereitende Schulunterricht immer so zweckmäßig gewesen wäre, daß sie nicht im Seminarium selbst gewissermaßen alle Elemente erst lernen müßten, wodurch ihr Geist zu spät die Gewandtheit erhält, welche doch zum Lehrer, auch selbst der Elementarkenntnisse, nothwendig ist. Dieß abgerechnet, möchten allerdings recht ausgezeichnete Köpfe unter dem Bauernstande, Jünglinge, die ein innerer Trieb, oder der Einfluß des Predigers, oder eine frühe Theilnahme am Unterrichten des Schullehrers weiter als die Meisten geführt hat, desgleichen junge Leute aus den ärmeren Ständen, welche in einer Gelehrtenschule, wenigstens die mittleren, in einer höheren Bürgerschule die oberen Classen, und ein Alter von siebzehn bis achtzehn Jahren erreicht hätten, und besondere Anlage und Neigung zum Unterrichten zeigten, die schicklichsten

Subjecte für ein Seminarium seyn. Dagegen haben Handwerker, die ihre Profession oft aus Stolz oder Arbeitsschen aufgeben, selten die nöthigen Vorkenntnisse und Lehrgaben; verwöhnte und sittlich verdorbene Bedienten am allerseltensten, wie denn auch Invaliden im Militärstande fast nie für solche Posten geschickt sind. [2])

Anmerk. 1) Einige neuere Schriftsteller haben vorgeschlagen, daß die Regierung eines Landes, auch selbst bey Patronatstellen es zum Gesetz machen sollte, daß Keinem eine Landpredigerstelle übertragen werden dürfe, der nicht einige Jahre in Land- und Bürgerschulen gelehrt habe. Schon Luther sagte: „Wenn ich Ordnung zu stellen hätte — ließ ich mir gefallen, daß man keinen zum Diakon oder Pfarrer wählt, er hätte denn zuvor Ein Jahr oder Drey in Schulen neben guten Künsten, den Katechismus die Kinder gelehrt, und fleißig mit ihnen repetirt. Schulen sind auch Tempel Gottes, darin lehrt und lernt man, was einem Kirchendiener zu wissen von nöthen ist. Darum die alten Propheten zugleich Pfarrer und Schulmeister waren." — Gleichwohl hat es sehr große Bedenklichkeiten ein Gesetz daraus zu machen.

1) Schon der zu häufige Wechsel würde schaden. Viele würden gerade dann abgehen, wenn sie eben brauchbar zu werden anfingen. Wie oft, ja immer fort würde ein neuer ungeübter Lehrer eintreten!

2) Der Landschullehrer besorgt auch die Leitung des Kirchengesanges, die Orgel rc.; wer sollte es auch sonst? Wie kann man das von jedem Predigtamtscandidaten erwarten? Unter den Bauern ist allzuselten Jemand dazu geschickt.

3) Es würde, was noch weit bedenklicher ist, vielen Mitgliedern des Predigerstandes ein sehr wichtiges Bildungsmittel entzogen werden — die höhern Lehrstellen in Schulen und Familien. Die meisten Theologen sind arm, haben also in der Jugend den Vortheil einer besseren und edleren Erziehung entbehrt. In den wenigsten Schulen und Gymnasien haben sie einen Ersatz gefunden. Auf den Akademieen sind sie wohl noch ungebildeter und einseitiger geworden. Kämen sie von diesen sogleich in die — selbst nach allen möglichen Verbesserungen —

immer nur dürftig bleibenden Elementarschulen; entbehrten sie darin alles bildenden Umgangs: welche Aussichten für den Predigerstand! Dem Aufenthalt in guten Familien, der fortdauernden Beschäftigung mit den höheren Schulwissenschaften, haben sehr viele Prediger fast allein ihre Bildung und daneben mannichfaltige Menschenkenntniß zu danken.

4) Wenn schon die beschränkte Lage des Predigerstandes, fast überall die Söhne der Wohlhabenden vom Studium der Theologie zurückschreckt; so dürfte ein solches Gesetz dieß noch weit mehr bewirken.

Hiermit soll indeß nicht behauptet werden, daß nicht an einzelnen Orten, wo die Elementarschulstellen bedeutend verbessert sind, auch Candidaten am Unterricht Theil nehmen, und sich so selbst auf das Predigtamt, besonders unter den Augen guter Prediger, vorbereiten können. Dieß würde dem Stande auch Achtung verschaffen! Nur müßte man nicht schlechte Candidaten wählen, als ob sie dazu gut genug wären.

Man vergl. über die Anstellung der Candidaten zu Schullehrern: Kann man den Dorfschulen und dem geistlichen Stande aufhelfen, wenn die Candidaten und Prediger als Schulmeister angestellt werden? Magdeburg 1802.; ferner, Sangerhausen: Wäre es rathsam, theolog. Candidaten erst als Lehrer in Landschulen zu gebrauchen? in der deutschen Monatsschrift 1793. Decbr., und die hierher gehörigen Aufsätze dafür und dagegen in Schuderoffs Neuem Journal, Bd. 1. St. 2. u. 3.; ferner: Jahrg. 1806. Bd. 2. St. 1., und Zerrenners Schulfreund, Bd. 22. C. Thilo Pädagog. Bestimmung der Geistlichen. Frankf. 1811. Ueber die zweckmäßige Vorbereitung zum Eintritt in ein Volksschullehrerseminarium, ist zu vergleichen Harnisch Volksschule, Bd. 1. Heft 1.

2) Es bedarf kaum der Erinnerung, daß es keinen Stand giebt, aus welchem nicht einzelne brauchbare Subjecte für ein solches Seminarium hervorgehen können. Indeß dürfte es doch gut seyn, gewisse allgemeine Principien bey der Wahl zum Grunde zu legen, und nur nach der allersorgfältigsten Prüfung von ihnen abzuweichen. Sogar die unglückliche Idee Friedrichs II., invalide Soldaten zu Schulmeistern zu bestimmen, kann ja wohl in einzelnen Fällen gelingen. Es giebt sehr gescheute, hinlänglich gebildete, humane und in meh-

reren Fertigkeiten geübte Unterofficiere, welche eine geringe Verwundung in den besten Jahren zum Dienst, aber nicht zu einem ruhigeren Geschäft unfähig gemacht haben kann. Aber dieß gehört doch nur zu den Ausnahmen.

61.

Bildung der Seminaristen. Intellectuelle

Das Seminarium hat nun dafür zu sorgen, daß junge Männer, welche sich zu Lehrern in Landschulen oder auch in niederen Bürgerschulen bilden wollen, intellectuell, moralisch, pädagogisch zu einem solchen Amte vorbereitet werden. Der allgemeinste Grundsatz der intellectuellen Bildung sey: „über Alles, was sie künftig die Kinder des Volks lehren sollen, zuvörderst ihnen selbst deutliche und zusammenhängende Begriffe beyzubringen, und sofern es mechanische Fertigkeiten sind, ihnen zu deren Einübung behülflich zu seyn, folglich sie recht eigentlich schulmäßig über dieß Alles zu belehren, dabey aber nie zu weit über die Gränzen jener erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten hinauszugehen.[1])" Das Letztere ist für junge Männer dieser Art im hohen Grade gefährlich: theils weil sie darüber die Gründlichkeit und Genauigkeit im Erlernen dessen, was für sie Hauptsache ist versäumen; theils weil die Versuchung ihnen so nahe liegt, sogleich von dem Höheren, was sie selbst kaum halb gefaßt haben, wieder Gebrauch im Unterricht zu machen. Vor allen Dingen wäre daher auf eine deutliche und praktische Religionskenntniß hinzuarbeiten, und damit die Anleitung zu einem recht verständigen Gebrauch der Bibel, als dem Buch, von welchem fortdauernd und oft fast allein die geistige Bildung der niederen Stände ausgeht, zu verbinden. Nächstdem sind die Hauptgegenstände, womit die Seminaristen bekannt zu machen, und worin sie nach verschiedenen Lehrcursen für die Anfänger und für die Reiferen zu üben sind, die gemeinnützigsten naturwissenschaftlichen Kenntnisse,

desgleichen das Nöthigste aus der Erdkunde, Welt- und besonders Vaterlandsgeschichte, der Sprachlehre, dem Landbau und der populären Gesundheitslehre; dann Fertigkeit im vollkommnen Lesen, im Rechnen, kalligraphischem und orthographischem Schreiben, wie auch in einem natürlichen und verständlichen schriftlichen Ausdruck der Gedanken; endlich Vocal- und Instrumentalmusik.[2]) Dieß kann aber theils durch den ihnen unmittelbar zu ertheilenden Unterricht, theils durch Lesung sehr sorgfältig gewählter und durchaus auf ihre Bestimmung berechneter Schriften geschehen.[3])

Anmerk. 1) Ich wünsche zu irren, wenn ich befürchte, daß in mehreren neueren Schulseminarien, in und außer Deutschland, gegen den wichtigsten Grundsatz der höchsten Einfachheit und Popularität gefehlt ist. Von einigen ist es notorisch. Die Vorsteher, oder wenigstens Unterlehrer, welche meistentheils Männer sind, die eine eigentlich gelehrte Bildung haben, unterscheiden viel zu wenig, was für sie selbst nützlich und interessant seyn mag, von dem, was dem künftigen Landschulmeister nützt und frommt. (Wie weit muß es der Landschullehrer gebracht haben? In Völter's Handbuch, Bd. 2. St. 2. Man vergl. auch Rossel's Monatsschrift 1829.) Eine Folge davon ist, daß

a) zwar wohl auf Aufklärung des Verstandes, besonders in der Religion, hingearbeitet wird, daß aber die Art, wie dieß geschieht, viel mehr geschickt ist, Zweifler an Allem zu bilden, als in der Religionskenntniß zu befestigen, weil es so sehr an jener echten Lehrweisheit fehlt, die bey dem Religionsunterricht des Volks das Unerläßlichste ist. Daher wird die Bibel, die nicht nur das Buch des Volks ist, sondern recht behandelt, es auch zu bleiben verdient, viel zu sehr bey Seite gelegt, oder, statt reine religiöse und moralische Ideen aus ihr zu entwickeln, ein abstractes Religions- und Moralsystem hineinphilosophirt, womit hernach der Schulmeister, wenn er nun über die Bibel lehren soll, nichts anzufangen weiß. Dazu kommt, daß man

b) häufig zu viel speculative Untersuchungen in den Unterricht mischt, und wohl gar höhere Philosophie, welchen Namen sie auch trage, jungen Männern mittheilt, die mit einer gesunden natürlichen Logik und mit einer auf Gemeinsinn und Erfahrung gegründeten Sittenlehre vollkommen ausreichen könnten, aber durch jenen für sie sehr unglücklich angeregten Hang zum Speculiren verwirrt und verschroben werden. Man kann vor dieser Uebercultur nicht laut genug warnen. Sie verdirbt die besten Köpfe, und macht sie zum populären Unterricht gänzlich ungeschickt.

Man sehe über jene sehr allgemeine Anklage der Seminarien, z. B. Hennings Resultate, Bemerkungen, Vorschläge aus dem Gebiete der Pädagogik, Altona 1800. S. 97. ff.; in Guts Muths Bibl. 1801., Bd. 2. St. 3. und Bd. 3. St. 2., und in Schuderoffs Journal, Jahrg. 1. Bd. 2. S. 385.

2) Von allen im §. angeführten Gegenständen, ist selbst dem untersten Schullehrer ein gewisses Maaß zu wünschen. Denn von ihnen allen kann er von Zeit zu Zeit im Schulamte Gebrauch machen. Einige sind wesentlich nothwendig. Der Einsicht und Weisheit des Lehrers der Seminaristen muß es überlassen bleiben, wie weit er in einer jeden zu gehen habe. Indeß ist eine gewisse Norm darüber, welche das Material bestimmte, und die Gränzen absteckte, in einem jeden Seminarium zu wünschen, damit der Wechsel des Lehrers nicht zu viel Wechsel in die Methode bringe.

3) Das Seminar muß für die Eintretenden, die oft sehr versäumte und unwissende Jünglinge sind, eine förmliche Schul- und Unterrichtsanstalt in den genannten Lehrgegenständen, nach einer wohl überlegten Folge seyn. Nichts wäre verkehrter, als mit einer Methodologie des Unterrichts anzufangen. Erst müssen sie das Lehrmaterial inne haben, ehe vom Lehren die Rede seyn kann. Die Theorie der Methodik gehört in den höheren Cursus. Praktisch lehrt sie der ihnen selbst ertheilte Unterricht.

62.

Sittliche und religiöse Bildung der Seminaristen.

Die Schullehrer sollen, so gut als die Prediger, Vorbilder der Gemeinde, ihr häusliches und öffentliches Leben soll eben so lehrreich als ihr Unterricht seyn, um so mehr, da der enge Kreis, worin sie leben, sie der Beobachtung eines jeden Gemeindegliedes so bloß stellt. Auch darauf muß folglich die Bildung im Seminar gerichtet, es muß eine religiöse und moralische Erziehungsanstalt für sie seyn. [1]) Zur Erreichung dieses Zwecks scheint es am vortheilhaftesten, wenn Landschullehrer-Seminarien auch wirklich auf dem Lande selbst angelegt werden. Die Einfachheit der Lebensart und der Sitten, die Entfernung von den künstlichen Bedürfnissen, den Verwöhnungen, den Lustbarkeiten, den Verderbnissen der Städte, welche auf junge Leute gerade in diesen Jahren so stark, oft so unwiderstehlich wirken, würde in ihnen einen genügsamen, reinen, einfachen Sinn erhalten, sie an Arbeitsamkeit, Frugalität, Sparsamkeit und Bescheidenheit leichter gewöhnen, als wenn sie von dem Allen das Gegentheil um sich her erblicken. Läßt sich dieß nicht ausführen — wie es denn auch seine eigenthümlichen Schwierigkeiten hat — so muß wenigstens eine Mittelstadt gewählt werden, die Aufsicht genau, das Verhältniß zwischen dem Aufseher und den Seminaristen bestimmt, die Zeitanwendung abgemessen, strenge Moralität Bedingung der Aufnahme sowohl als des Bleibens im Seminar seyn. Man muß ihnen selbst dabey die Wohlthat erzeigen, sie zwar nie geringschätzig oder barsch, aber äußerst einfach zu behandeln. Selbst zu viel Theilnahme an feinen gebildeten Gesellschaften, oder an öffentlichen Vergnügungen, dürfte für ihre künftige Lebensart nicht zweckmäßig seyn. Der Mensch verwöhnt sich in den Jugendjahren gar zu leicht, und diese Verwöhnung macht ihn hernach unbrauchbar und unglücklich. [2])

Anmerk. 1) Die Erhaltung eines guten sittlichen Tons und Geistes, hat bey dem engen Zusammenleben junger Leute,

zum Theil aus niederen Ständen, welche doch immer die meisten Seminaristen liefern, nicht geringe Schwierigkeiten. Die unvermeidliche Familiarität geht sobald in Gemeinheit über, und der stille, ernste, religiöse Jüngling, wird leicht der Spott der rohen Menge. Darum ist es die größte Aufgabe für den Aufseher eines solchen Seminars, seine Schüler mit einem wahrhaft sittlichen und frommen Geiste zu durchdringen und dadurch die Begeisterung für das hohe Geschäft der Menschenbildung zu nähren, damit nicht so mancher, wie nur zu oft der Fall ist, sittlich verdorbener aus dem Seminar gehe, als er hineintrat.

Von dieser Seite betrachtet, würde die Bildung der Volksschullehrer, zu Zwey oder Drey, unter den Augen recht tüchtiger Schulhalter oder recht thätiger Landgeistlichen zugleich wünschenswerther seyn. Aber woher solche Männer in Menge nehmen?

2) In manchen Residenzstädten großer und kleiner Fürsten, werden die Choristen, welche hernach Landschullehrer werden sollen, mit bey den Theatern gebraucht. Schwerlich läßt sich ein schlechterer Bildungsort für ihre künftige Bestimmung denken. Was soll so viele Eindrücke, die hier auf die Phantasie junger Leute gemacht werden, wieder austilgen? Mehrere sonst schätzbare Seminarien sind dadurch in ihrem Innern zerstört und gänzlich ausgeartet. Aber dieß ist nicht der einzige Fall, wo man wichtigere Rücksichten über den Bedürfnissen des Luxus und der Vergnügungssucht aus dem Auge verliert.

63.

Pädagogisch-didaktische Bildung der Seminaristen.

Die pädagogische Bildung der Seminaristen, besteht in der Anleitung zur wirklichen Führung ihres Amts, wozu die Bekanntmachung mit den Materialien des Unterrichts die Vorbereitung war. Diese wird ihnen theils dadurch verschafft, daß sie in bestimmten Stunden bey dem Un-

ter-

rricht, welchen die Lehrer des Seminariums Kindern von erschiedenen Altern und Fähigkeiten ertheilen, zugegen sind, m Methode zu lernen; theils durch theoretischen Unterricht über Erziehungs- und Unterrichtskunst; theils durch igene Uebungen im Unterrichten, sowohl in Gegenwart nes Lehrers, oder auch anderer Seminaristen, als auch nach nd nach allein. Folglich muß einem jeden Seminar eine Schule zugeordnet seyn. Nächstdem sind sie mit allen Theien und Verhältnissen ihres künftigen Amts gehörig bekannt machen, wozu auch Aufgaben und Auszüge aus dahin gehörigen Schriften dienen können. Und da noch immer so manche Stunde übrig bleiben wird, weil es kaum rathsam äre, sie durch unaufhörliche Geistesarbeiten zu ermüden: so ürften diese am nützlichsten, theils zu musikalischen Uebungen, theils zu mechanischen Beschäftigungen, solchen vorzügch, von denen auch auf dem Lande guter Gebrauch gemacht erden kann, (Gärtnerey, Bienenzucht,) angewendet wern. Ein eigentliches Handwerk führt den Schullehrer n seinem wichtigen Berufe gar zu leicht ab, und verwandelt Schulstube in eine Werkstatt. Aber man kann in llen Dingen (z. B. Buchbinden, Papparbeit) Geschicklichit und Industrie beweisen, ohne ein Professionist zu seyn. nd das wird weder den Schullehrer entehren, noch auch seim Geschäft hinderlich seyn.

Anmerk. Die meisten dieser Ideen sind vollständiger, als hier der Zweck war, in den bereits oben angeführten Schriften über Elementarschulen (s. §. 57.) dargestellt.

Andere beschäftigen sich mehr unmittelbar mit der Organisation der Seminarien. Dahin gehören:

Seiler Plan zu Schullehrerseminarien ꝛc. Erlangen 1787. Horstig Uebung der Seminaristen in ihrer Selbstbildung. Halle 1801. Zeller Grundlage einer bessern Zukunft. Zürich 1807. *Natorp u. Busch Ueber die Bildung der Elementarschullehrer in Seminarien, in der Quartalschrift für Religionslehrer 1814. Q. 4. Demeter Grunds. für die Bildung der Schullehrer, 2te Aufl. Rastadt 1815. *Bernhardt Ideen

zu einem Schulmeisterseminarium, — in Guts Muths Pädagog. Bibl. 1809. May, Juny, July u. Decbr. Münter Anweis. für Lehrer in Schullehrerseminarien, Ebendas. 1809. Aug. — October. d'Autel Ueber Schullehrerseminarien in Schw. Jahrbb., Bd. 9. S 288. ff. Horn Ueber Seminare in Rossels Monatsschr., Bd. 5. S. 81. 321. Bemerk. über Seminare, in Diesterweg's Rhein. Blätt., Bd. 1. Heft 4. Bd. 2. Heft 1 u. 2. Neue Folge Bd. 2. Heft 1 — 3. Bd. 3. Heft 2. Bd. 4. Heft 1 — 2. Bd. 8. Heft 1 u. 2. Klaucke Grunds. der Schullehrerbildung in Seminarien. Hamb. 1829. Außerdem vergl. man: Zerrenner's Neuester Schulfreund, Bd. 9. 11., und Harnisch Volksschule, Bd. 2. Heft 2. Fellenberg Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl. Aarau 1813. S. 16 — 32. Desselben Dreymonatlicher Bildungskurs, der neulich in Hofwyl 100 Schullehrern ertheilt ist. Bern 1833.

Auch in den historischen Nachrichten von Schullehrerseminarien, wird man manche hierher gehörige treffliche Ideen finden, z. B. in Rehm Nachricht u. Beschreibung des Schullehrerseminars zu Kassel, 1796. Reinhold Beschreibung der Seminarien zu Mecklenburg, Stettin, Ludwigslust, Greifswald u. Berlin. Rostock 1802. Salfeld Geschichte des Schullehrerseminarii und dessen Freyschule zu Hannover 1806. Frisch Geschichte und Beschaffenheit der Bildungsanstalt für Lehrer zu Freyberg, 1809. Die Anstalten zur Bildung künftiger Volksschullehrer im K. Würtemberg. Schw. Jahrbb., Bd. 1. S. 127. ff. bes. S. 138. ff., wo von dem Hauptschullehrerseminar in Eßlingen gehandelt wird. Schulordnung für das Schullehrerseminarium zu Jdstein. Ebendas. S. 327. ff. Geise Geschichte einer Schullehrergesellschaft in Kurhessen. Lüncb. 1822. Hesse Die Großherzoglich-Hessische Schullehrer-Bildungsanstalt zu Friedberg. Mainz 1823. Ueber den jetzigen Standpunct des Volksschulwesens, besonders der Seminarien im Preußischen Staat. Leipzig 1824. Nachrichten über das evangel. Lehrerseminar zu Breslau in Rossel's Monatsschrift, Bd. 5. S. 161. Geschichte, Einrichtung und Lehrverfassung des Seminars zu Erfurt. Allg. Schulz. 1826. I. 19. 20. Die kleineren Preußischen Schullehrerseminarien und Lehrer-Bildungsanstalten in Beckedorf's Jahrbb., Bd. 6. S. 83. ff. Allgem. Betrachtungen und Bemerkungen über die Seminare, nach Ansicht von 12 Seminaren im Preußischen. Allg. Schulz. Jahrg. 1828. I. 3. ff. Vorbereitungsanstalten in Baiern für den Schullehrerstand. Allg. Schulz. 1828. I. 97. Merz und Göz Das Semi-

nar zu Altdorf. Nürnb. 1828. Otto, Das Schullehrer-Seminar in Dresden. Dresden 1828. Das Seminar zu Freyberg. Sächs. Volksfreund 1828. St. 2.

Die Einrichtung im Kanton Zürich in der Schweiz, den schon wirklich angestellten Schulmeistern des Landes in ihrer Bildung für die Praxis des Schulhaltens (unentgeldlich) nachzuhelfen, verdient allgemein bekannt, und, wo möglich, überall nachgeahmt zu werden. M. s. Schultheß Nachricht von der Entstehung und dem Fortgange des Normalinstituts zu Zürich, 1806.; den historisch-kritischen Bericht über das Normalinstitut für Landschullehrer des Kantons Zürich, Winterth. 1807.; auch in Schuderoff's Journal, 1806. Bd. 2. St. 1.

Wie dringend nothwendig wäre eine solche Vorübungsanstalt, selbst zum Mechanismus des Schulhaltens und zur Nachhülfe in den ersten Elementen des Unterrichts, ganz vorzüglich für die jungen Lehrer, die unter den Namen der Katecheten ihr Wesen und Unwesen auf dem Lande treiben. Es ist unglaublich, wie roh und unwissend die meisten von ihnen sind, aber wie höchst bedrängt und elend auch ihre äußere Lage ist. Sie haben nirgends eine bleibende Stätte, und erhalten für die Arbeit eines ganzen langen Jahrs selten mehr als — zwölf Thaler! Möchten doch die Regierungen und Consistorien sich endlich ihrer thätig annehmen und Mittel dazu ausfindig machen!

64.

Einfluß der Prediger auf die Bildung der Elementarschullehrer.

Da in Seminarien immer nur Ein Theil der Lehrer gebildet werden kann, es aber der größern Anzahl derselben an Gelegenheit dazu fehlt oder gefehlt hat, so ist um so mehr zu wünschen, daß die Religionslehrer, besonders auf dem Lande und in kleinen Städten, sich des im Allgemeinen noch so sehr versäumten Schullehrerstandes annehmen. Wie viel Zeit dazu muß nicht Vielen von ihnen übrig bleiben, wenn man ihre Geschäfte mit dem vergleicht, was von allen Schulmännern und so vielen Civilbeamten auf größern und kleinern, zum Theil oft sehr schlecht belohnten Posten gefordert wird. Und welches Verdienst können sie sich erwerben, wenn sie nicht nur an dem Unterricht der Jugend,

vorzüglich dem Religionsunterricht selbst einigen Antheil nehmen, [1]) sondern daneben theils fähige Jünglinge zu Elementarlehrern bilden, theils ältern versäumten Schullehrern nachhelfen, und wo irgend eine solche Nachhülfe angebracht ist, auch sie noch der Jugend durch Anweisung und Beyspiel nützlicher zu machen suchen. Nicht jeder Prediger ist dazu geeignet. Wer aber Lust und Liebe zum Schulfach und zu den Kindern des Volks hat, der wird, wie die Erfahrung schon hie und da lehrt, es sehr leicht dahin bringen können, daß sich etwa wöchentlich immer ein Kreis nahwohnender Schullehrer um ihn versammelte, und theils förmlich über Materie und Form des Unterrichts belehrt, theils durch Gespräch über Schulgegenstände aufgeregt und fortgebildet würde. Solche regelmäßige Zusammenkünfte benachbarter Freunde und Arbeiter an einem großen Werk, zu denen besonders auch geistliche Inspectoren und Superintendenten aufmuntern und mitwirken, auch zu diesem Behuf Lesezirkel veranstalten sollten, werden höchst segensreich wirken, und, wenn sie immer fortdauern, unstreitig noch einflußreicher als bloße auf einige Wochen beschränkte Lehrcurse seyn, so sehr auch diese zu den rühmlichen Veranstaltungen der neuern Zeiten gehören. [2])

Anmerk. 1) Der an sich billige Wunsch, daß der Prediger selbst an dem Schulunterricht, sey es auf dem Lande, sey es hie und da auch in Stadtschulen Theil, und besonders die Religionsstunden übernehme, und dadurch besonders unwissende oder sehr schwache Schullehrer, gerade in der wichtigsten Lection übertrage, ist hie und da zu einer übertriebenen und unbilligen Forderung geworden.

Zuvörderst kann und darf nicht die Meinung seyn, als sollten dadurch die Landschullehrer überhaupt entbehrlich werden, wie man wohl hie und da selbst darauf angetragen hat. Dieß machen nicht nur die Orte, wo kein Prediger wohnt, unmöglich; sondern es wäre auch überhaupt höchst unbillig. Der Prediger soll nicht aufhören ein Mitglied des gelehrten

Standes zu seyn, und sein Geschäft bleibt überdieß immer ein anderes, als das eines auch noch so braven Schulmeisters. Er würde also entweder ein schlechter Schulmeister seyn und bleiben, oder, am Abend zum Fortstudiren ermüdet, in seiner eignen Cultur zurückgehen, und gewiß seine Predigten nur um so nachlässiger bearbeiten. Jeder muß ganz seyn, was er seyn soll. Der thätigste Mann würde stumpf und müde werden, wenn er Tag für Tag die nicht geringen Beschwerden eines vier- bis fünfstündigen Unterrichts der Dorfjugend ertragen sollte. Es ist dieß zwar das Schicksal sehr vieler Prediger in Städten, wenn sie zugleich Rectoren und Conrectoren kleiner Stadtschulen sind. Aber man muß das harte Loos Einzelner nicht noch allgemeiner machen.

Auch kann nicht von allen Landpredigern dasselbe verlangt werden. Denn die, welche beschwerliche Filiale, gehäufte Wochenarbeiten, und mannichfaltige Pastoralgeschäfte haben, von welchen so manche in die Zeit des Schulhaltens fallen, die daneben auch genöthigt sind, ihre Wirthschaft zu besorgen, behalten nicht zu viel Zeit übrig.

Aber desto billiger ist die Forderung an die, welche, oft bey den ansehnlichsten Pfründen, die allerbequemste Lage, und, außer den wenigen Taufen und Trauungen, nichts als die Sonntagspredigt und einen Theil des Jahrs den Unterricht der Katechumenen zu besorgen haben. Gerade ihre Geschäftslosigkeit, ihr eigentlicher Müßiggang, zu welchem sich bey so vielen ein sinnliches Wohlleben gesellt, muß alle wohldenkende und für das Gemeinwohl interessirte Menschen unwillig machen, wenn sie damit vergleichen, unter welcher Last von Arbeiten so viele treffliche Männer im Staat bey einen höchst dürftigen Lohn seufzen. Man kann es sich auch nicht verbergen, daß eben darin ein Grund liegt, warum der Landpredigerstand in vielen seiner Mitglieder besonders in manchen Gegenden so herabgesunken ist, indem nur Wenige ohne äußere Antriebe und bestimmte Geschäfte thätig bleiben, und eben daher, statt sich fortzubilden, immer unwissender, oft sogar immer unsittlicher werden.

Wo demnach der Prediger wahrnimmt, daß besonders der Religionsunterricht von dem Schullehrer wo nicht ganz verkehrt, doch sehr dürftig besorgt wird, da erwerbe er sich das Verdienst und trete zu. Er bereitet sich dadurch nicht nur gute Katechumenen, sondern bildet auch nach und nach durch sein Beyspiel praktisch den Schullehrer, wenn noch irgend etwas an ihm zu bilden ist. Besuchen doch seine eigenen Kinder die Schule.

Die Zeit, die er doch wohl im Hause ihnen widmen würde, wird er sie nicht gern einem größeren Kreise der gesammten ihm auch angehörenden Jugend widmen wollen? In Stadtschulen ist es ja ohnehin nichts ungewöhnliches, daß Prediger Religionsstunden halten. Und wenn man oft die übrigen Lehrer kennt — wie vortheilhaft kann es nicht für die Schule werden, wenn anders der Prediger selbst der rechte Mann ist, und es nicht bloß thut um etwas zu verdienen.

In des verstorbenen Bischofs Sack Schrift über die Verbesserung des Landschulwesens, Berlin 1799., wurde unstreitig die Forderung überspannt. Man vergleiche die ausführliche Kritik in der N. A. D. Bibl., B. 50. St. 1. S. 34—58., und Tremann's Urtheil, im Journal für Prediger, Bd. 41. St. 2.; ferner Schuderoff's Bemerkungen über den in den Jahrbüchern der preußischen Monarchie 1801. Jan. u. Jul. gemachten Vorschlag: die Prediger auf dem Lande und in kleinen Städten täglich mehrere Stunden Schule halten zu lassen; in dessen Journal für Pred., Jahrg. 1. Bd. 1. St. 2. S. 255. und St. 3. S. 423. ff.; auch die Ideen und Vorschläge zur Verbesserung der Landschulen, Leipzig 1803., und vorzüglich in Kindervater's bereits angeführten Briefen, Br. 11. 12. S. 156. f.

2) Wenn man bedenkt, wie unglaublich schwach viele Land- und Parochialschullehrer ins Amt gekommen, und was sie von Haus aus sind, so würde für sie im eigentlichsten Verstande eine Schulmeisterschule höchst wohlthätig seyn. Es giebt freylich Manche, an denen alle Mühe verloren ist, und ihnen noch im Alter wohl ganz neue Methoden beybringen zu wollen, da sie kaum mit denen, wovon sie doch etwas wissen, fertig werden können, ein vergebliches und gewiß mißlingendes Unternehmen bleiben würde, wie in unsern Tagen die Zellerschen und ähnliche Versuche bewiesen haben. Aber es giebt auch genug Bildsame, Wißbegierige, und einer Begeisterung für ihr Fach empfängliche Männer im Schulamt, und wie belohnend müßte es für einen Prediger seyn, wenn er sich das Verdienst erworben hätte, ihren guten Willen zur Kraft erhöht zu haben. Er müßte nur vor allen Dingen, sich selbst in die Theorie des Elementarunterrichts einstudiren, und dazu die besten vorhandenen Hülfsmittel gehörig benutzen.

3) Lehrcurse für Schullehrer gehören schon in mehreren preußischen Regierungsbezirken zu den sehr erfreulichen Bestrebungen, den Stand zu heben. Einsichtsvolle Schulräthe oder Schulinspectoren versammeln die Schullehrer eines Bezirks auf mehrere Wochen, und handeln ganz oder theilweise die Methodik des Schulhaltens ab. Dieß hat gewiß manchen Nutzen, aber die Zeit ist für Viele, zumal die Schwächern, gewöhnlich zu kurz. Die Theorie wird höchstens mit dem Gedächtniß gefaßt, aber schnell vergessen. Schule halten, lernt man am besten in der Schule, wenn man musterhafte Beyspiele hat. Dennoch ist sehr zu wünschen, daß jene Lehrcurse, neben der fortdauernden Einwirkung der Geistlichen, immer allgemeiner werden mögen. Ein treffliches Muster eines solchen Unterrichts für Schullehrer ist Denzel's Volksschule. Ein methodolog. Lehrcursus, gehalten zu Idstein im Herbst, mit einer Anzahl Herz. Nass. Schullehrer. Mit 2 Kupf. Stuttg. 1817.

Ueber die Theilnahme der Prediger am Schulunterricht s. Anm. 1. Ueber ihren Einfluß auf die Vorbereitung und Fortbildung der Schullehrer, s. m. Goes Ueber Schullehrerbildung. Nürnb. 1801. Dessen Archiv des Instituts für Schullehrer, 2 Thle., Nürnb. 1801., und in GutsMuths Bibliothek, Jahrg. 1802. Band 2. 3. Nachrichten von solchen Schulconferenzen, s. m. in Zerrenner's Schulfr., Th. 1 S. 52. Schuderoff's Journal, Jahrg. 1802., Bd. 1. St. 3., 1803. Bd. 1., 1804. Bd. 1. St. 1. Völter's Handbuch. Mehrere Abhandlungen in Harnisch Volksschullehrer, namentlich Bd. 1. Heft 2., Bd. 2. Heft 1., Heft 2. Bd. 3. Heft 1. 2. Endlich *Riemann's Hist. Nachrichten von einer unter Schullehrern errichteten Conferenzgesellschaft. Berl. 1817. *Natorp's Briefwechsel für Schullehrer u. Schulfreunde, 3 Bde. 2te Aufl. Duisb. 1823. *Dinter Schulconferenzen des Kirchspiels Ulmenhain. Neust. 1821. Kleine Reden an künftige Volksschullehrer, 4 Thle. 2te Aufl. Neustadt 1820.

65.

Bildung und Anstellung einiger Lehrgehülfen aus dem Kreise der Schüler.

Wo Classen überfüllt sind, und nur ein Lehrer angestellt werden kann — und beides ist in Elementarschulen nur zu oft der Fall, — da wird es unstreitig von Nutzen, ja beynah nothwendig seyn, auch aus dem Chor der Lernenden die Tüchtigsten auszuheben, und ihnen einzelne Abtheilungen zum Unterricht in dem, worin sie selbst fest sind, zu übergeben. Wenn dieß 1) mit verständiger Auswahl geschieht, 2) die Gewählten erst von dem Meister gehörig angeleitet werden, was und wie sie es zu lehren haben; wenn 3) es ein Ehrenpunct in der Schule wird, zu der Würde eines Lehrergehülfen zu gelangen; wenn man endlich 4) ihr Lehrgeschäft zunächst nur auf das beschränkt, was mehr ein mechanisches Einüben, ein Vorsagen dessen, was nachgesagt, ein Vorthun dessen, was nachgemacht werden soll, oder ein Wiederholen des Erlernten betrifft; so wächst dadurch nicht nur dem Oberlehrer eine große Hülfe zu, sondern die Classe, wenn zumal 5) die Schüler immer genau nach dem, was sie wissen und leisten, classificirt sind, schreitet auch in gewissen Dingen sichtbarer und schneller fort. Von dieser Seite verdient in sehr vollen Schulen diese Methode unstreitig allgemeiner, als bisher geschah, angewendet zu werden; ja sie würde selbst als ein Mittel betrachtet werden können, manches Lehrtalent kennen zu lernen und zum Lehren auszubilden. Das aber, was doch immer bey jedem Schulunterricht Hauptsache ist, die Erweckung des eigenen vernünftigen Nachdenkens, die Erregung der geistigen Kräfte, die Verdeutlichung der Begriffe durch Umtausch der Ideen durch Fragen und Antworten, dieß kann auf dem Wege jener Methode schwerlich erreicht werden. Daher kann namentlich ein bloß nach ihr ertheilter Religionsunterricht, nichts als ein sicheres Auswendiglernen biblischer oder anderer Lehrsätze, das Rechnen ein bloßer Mechanismus seyn; die Er-

klärung, Begründung und Anwendung, wird nur von einem frey unterrichtenden Lehrer erwartet werden können.

Anmerk. 1) Man hat schon längst und nicht bloß in Elementarschulen geglaubt, einen doppelten sowohl für die Lehrenden, — als für die Lernenden heilsamen Zweck zu erreichen, wenn man die älteren und reiferen Schüler benutzte, um die jüngeren zu unterweisen oder ihnen nachzuhelfen.

Schon in Familienkreisen hatte man sich überzeugt, daß Kinder von ältern Geschwistern, Knaben und Jünglingen oft schneller etwas lernen und auffassen, als von dem entfernter stehenden, oder sich weniger herablassenden Lehrer. (Incipientibus et adhuc teneris, condiscipulorum quam praeceptoris jucundior, hoc ipso quod facilior imitatio est. Quintil.) In den sächsischen Fürstenschulen gehört die Unterweisung der Jüngern durch die Aelteren (Ober- und Untergesellen) recht eigentlich zu den Pflichten der Letztern. Diese aber gestanden oft, daß sie dieser Pflicht viel verdankten, indem sie durch Lehren selbst gelernt, zu einer gewissen Sicherheit des Wissens gelangt, und um ihrer Aufgabe gewachsen zu seyn, sich doppelt angestrengt hätten. Auch Schullehrer pflegen häufig in sehr vollen Classen sich dieser Hülfe zu bedienen, wo es auf Gedächtnißsachen oder andere mechanische Fertigkeiten im Schreiben, Lesen ꝛc. ankommt. Ueber den Unterricht der jüngern Kinder durch die ältern in unsern Volksschulen Gräfe Archiv, Bd. 4. St. 1.

2) Seit ein Paar Decennien aber ist die Methode, Hülfslehrer aus den Schülern zu wählen, in England in ein förmliches System gebracht, und man hat sie theils als die weit sicherere, theils als die weit schneller wirksame, theils als die weit wohlfeilere zur Nachahmung dringend empfohlen.

Sie führt bald den Namen der Bell'schen, bald der Lancaster'schen, weil Bell und Lancaster sie mit Erstaunen erregenden Erfolgen in den Armen- und Fabrikschulen in Ostindien und England in Gang gebracht. Sie hat nicht geringeren Beyfall in allen Theilen der bewohnten Erde gefunden. Nur in einigen Ländern, hat man politische Tendenzen darin gewittert und sie wieder verbannt.

3) Wer sie genauer kennt und unpartenisch prüft, kann das Consequente und eben daher gewiß Wirksame für gewisse Theile des Unterrichts nicht verkennen. So wundersam es klingt, daß ein Lehrer dennoch tausend Kinder zugleich unterrichten könne, so verschwindet das Wunder, wenn man an die dreyßig bis vierzig Hülfslehrer (Monitors-teachers) Untergehülfen (Sub-monitors, Sub-ushers) denkt, die, wie tausend durch eine einzige Triebfeder bewegte Räder, von diesem Einen als seine Gehülfen, in Thätigkeit gesetzt und regiert werden.

Eine Schuleinrichtung, die nach den glaubwürdigsten Zeugnissen, in gewissen Kenntnissen und Fertigkeiten so ungemein schnell weiter bringt, verdient zuerst auch unter uns, besonders in Elementarschulen, alle mögliche Aufmerksamkeit. Man erinnere sich nur

1) wie unendlich schwer es oft schon in den gewöhnlichen Schulen ist, eine Zahl von 30 — 40 Schülern, besonders in gewissen Lectionen, gehörig zu beschäftigen, und wie fast ganz unmöglich da, wo eine Schulstube 50, 60 — 80 Kinder, oft von ganz ungleichen Fähigkeiten fassen soll;

2) wie es bey vielen alten, schwachen, unbeholfenen und ungeübten Lehrern in diesem Getümmel zugeht, und wie oft kaum die vordersten Bänke beschäftigt sind;

3) wie äußerst langsam in solchen vollen Classen viele Kinder, selbst im Mechanischen, fortschreiten, wie sie Jahrelang in der Schule seyn können, ehe sie erträglich lesen und dürftig schreiben und rechnen lernen.

Selbst das Mechanische, darin erscheint erträglicher, wenn man,

4) die große Menge unsrer Schulmeister auf dem Lande und in den Städten betrachtet, die von einer geistbildenden Methode eben so wenig Begriff, als Fähigkeit und Kraft dazu haben. Denn wie könnte der den Geist der Jugend bilden, dessen eigner Geist ganz ungebildet ist? Treiben denn nicht auch sie ihr Geschäft höchstens mechanisch, aber diesem Mechanischen selbst fehlt dabey alle Consequenz und alle lebendige Thätigkeit.

Dennoch verhüte der gute Geist der deutschen Volksbildung — daß der Unterricht durch blinde Nachahmerey dieses Lehrsystems, nicht in einen allgemeinen Mechanismus ausarte. Bis auf einen gewissen Punct ist die

Uebung der Kräfte nach Tact und Commando, und nach einer unerbittlich strengen Vorschrift, der Willkühr, dem Schwankenden und Unstäten in der gemeinen Lehrart bey dem Jugendunterricht, gewiß vorzuziehen. Und dieß ist nur auf dem Wege einer strengen Abtheilung der Schüler, die in derselben Classe sind, und einer lückenlosen fast fabrikartigen Fortführung von einer Stufe, von einer Fertigkeit zur andern, in so gedrängten, überfüllten Schulen zu erreichen. Bey wenigen Schülern wäre es Pedanterie. Aber jedes größere Corps macht die freye Bewegung des Privatunterrichts unmöglich.

Nur mögen die, welche Schulen organisiren, die Sache nicht etwa bloß cameralistisch betrachten, und weil man solche Hülfslehrer nicht zu bezahlen braucht, darauf ausgehen, die Zahl der Lehrer zu vermindern und ihre Bildung zu versäumen. Es klingt für Cameralisten und Financiers sehr lockend, wenn man liest: „Man hat berechnet, daß die funfzig tausend Kinder die allein in Paris Elementarunterricht bedürfen, nach der neuen Methode 2½ Millionen Franken weniger als nach der alten kosten würden.“ Es scheint eine herrliche Speculation für einen bloß ökonomischen Staatsmann, den Staatskassen aus den reducirten Schulfonds, durch die Einführung dieser segensreichen Methode Millionen zu ersparen. Aber wahrlich eine solche Nachahmung des Auslandes, wäre der unglücklichste pädagogische Rückschritt, den wir thun könnten.

Was weiter über die Bell-Lancaster'sche Methode selbst, wie über ihre Verbreitung zu sagen ist, findet sich nebst den nöthigen literärischen Nachweisungen im dritten Bande.

Zweytes Capitel.

Von der Organisation der Elementarschulen auf dem Lande und in den Städten.

66.

Bildungsfähigkeit der unteren Volksclassen.

Es steht fest, daß die Kinder der Armen wie der Reichen, der Landbewohner wie der Städter, der Geringern im Volk wie der höchsten Stände, einer geistigen Bildung fähig sind. Wer aber bildungsfähig ist, hat auch ein Recht an sie, und es ist Menschenpflicht sie ihm zu verschaffen. Ob aber diese Geistesbildung auch der Bestimmung und Lage gewisser Stände angemessen sey, könnte zweifelhaft scheinen. Es ist jedoch durch die Beobachtung des menschlichen Lebens, und durch die Erfahrung klar geworden, daß 1) eine gewisse Cultur des Geistes, der Gefühle und der Sitten, mit den Geschäften, welche der Beruf selbst dem Geringsten auflegt, sehr wohl verträglich ist; 2) daß er selbst diesen seinen nächsten Beruf um so besser erfüllen, und den mannichfaltigen Uebeln, welche die Folgen der Stupidität, der Unwissenheit, des Aberglaubens und der Rohheit sind, um so sicherer entgehen wird, je mehr er auf eine seine Bestimmung gemäße Art gebildet ist; 3) daß er auch in allen seinen übrigen Verhältnissen, als Staatsbürger, Unterthan, Hausvater rc. nicht nur pflichtmäßiger, sondern auch glücklicher leben kann, je mehr man ihm die seiner Menschenwürde gebührende Achtung beweiset, ihn daher zu einem freyen Gebrauche seiner eigenen Vernunft zu verhelfen bemüht ist, wenn auch selbst im Anfange sein gedrückter Geist diese Wohlthat nicht erkennen, wohl gar zurückweisen sollte.

Anmerk. Gerade die Menschen, die nach den Schuljahren durch ihren Beruf gezwungen sind, die Bildung ihres Geistes der Anstrengung ihres Körpers unterzuordnen, verdienen um so mehr eine geistige Veredlung in der Schule, wenn sie nicht verwildern sollen. Sie bedürfen daher einer recht frühen und ernsten Uebung ihres Geistes, die für das ganze Leben noch möglichst vorhalte, und welche das Menschliche in ihnen zu bewahren vermöge. So urtheilte auch schon Ad. Smith in seinem berühmten Werke Ueber Nationalreichthum, Bd. 1. S. 166.

„Die Regierung hat, bey ihrer Obsorge für den Unterricht des gemeinen Mannes, vorzüglich darauf zu sehen, daß in ihm die Vernunft, diese göttliche Gabe, die den Menschen zum Menschen macht, gehörig entwickelt und angebaut, und daß die natürliche Herzhaftigkeit, worauf die Stärke der Kriegsheere, und somit die Sicherheit des Staats immer zuletzt hauptsächlich beruht, stets belebt und unterhalten werde. Denn nichts macht den Bürger eines Staats verächtlicher und nichtswürdiger, als Geistesverstümmelung, Unvernunft und Feigherzigkeit. Selbst wenn der Kriegsgeist eines Volkes der Vertheidigung des Staates minder nothwendig wäre, würde doch die Erhaltung des Geistes noch die ernsthafteste Sorge der Regierung verdienen; auch bloß zur Verhütung jener inneren Verstümmelung, Häßlichkeit und Erniedrigung der Seele, die von der Feigheit unzertrennlich ist. Eben so, wenn der Staat von den besseren Einsichten der niedrigen Volksclasse gar keinen Nutzen zöge, wäre es doch noch seine Pflicht, sie nie ganz ohne Unterricht zu lassen. Aber der Staat zieht in der That großen Nutzen von diesen Einsichten. Je besser unterrichtet der gemeine Mann ist, desto weniger ist er zum Aberglauben und zur Schwärmerey verführbar; zwey Abwege, durch welche bey unwissenden Nationen das Volk zu den größten Ausschweifungen gebracht werden kann. Ueberdieß beobachtet ein verständiges, mit Kenntnissen versehenes Volk in seinem

Betragen immer mehr Anstand und Ordnung, als ein dummes und unwissendes. Jeder Einzelne in demselben fühlt sich etwas achtungswürdiger, kann eher hoffen, von seinen gesetzmäßigen Obern eine gerechte Achtung zu erhalten, und ist auch deßwegen geneigter, ihm wieder die gebührende Achtung zu erweisen. Jeder ist aufgelegter, das vorgegebene Interesse und die Klagen der Staatspatrioten, oder aufrührerischer Verbindungen zu untersuchen, und fähiger der Wahrheit dabey auf den Grund zu kommen; und eben deßwegen ist er weniger in Gefahr, durch falsche Vorspiegelungen zu einer muthwilligen oder unnöthigen Widersetzlichkeit gegen die Regierung zu werden."

Man vergl. Becker Versuch über die Aufklärung des Landmanns. Leipzig 1785. Garve's Untersuchungen über den Charakter der Bauern, in Dessen Verm. Aufsätze. Bd. 1. v. Türk Ueber die Einrichtung der öffentl. Schulen, als das wirksamste Bildungsmittel der Verbesserung der niedern Volksclassen. Neustrelitz 1814. Kindervater Briefe über nützliche Verwaltung des Predigtamtes. Leipzig 1802., Th. 2. S. 273—308. Die Wichtigkeit, auch die Aermsten im Volke zu Menschen zu erziehen, haben Pestalozzi, (Lienhard u. Gertrud rc.) und Hirzel Die Wirthschaft eines philosoph. Bauers. Zürich 1774., lesenswerth und verdienstlich dargestellt.

Ein Versuch die Gränzen der Volksaufklärung in besonderer Beziehung auf niedere deutsche Schulen, scharf abzustecken, ist die bescheidene Prüfung der preuß. Circularverordnung, den Unterricht in Garnisonschulen betreffend rc., von J. Z. H. H. Leipzig 1800.

67.

Gränzen der Ausbildung.

Dabey ist nicht zu läugnen, daß die eigenthümliche Lage, sowohl des Landvolks, als der niederen Stände überhaupt, besonders in gewissen Gegenden,

daß die große, zum Theil unabänderliche Dürftigkeit und der Druck von außen, daß die beständige Beschäftigung mit mechanischen Arbeiten, endlich der enge Gesichtskreis und die Einförmigkeit der Gegenstände ihrer Umgebung, auch eine eigenthümliche Art der Bildung erfordere, und daß man äußerst vorsichtig seyn müsse, nichts zu unternehmen, was zuletzt mehr nachtheilig als wohlthätig in seinen Folgen seyn würde. Einen so hohen Werth wahre und vollendete Aufklärung an sich hat, so schädlich ist die nur halb vollendete, welche zu jenem oberflächlichen und seichten Wissen führt, das den Menschen eingebildet und geneigt macht, sich über seine Sphäre zu erheben, ohne gleichwohl die Kräfte dazu zu haben. So wünschenswürdig die allgemeinere Verbreitung einer gewissen Summe von Kenntnissen und Einsichten bleibt, so setzen sich ihr doch in dem wirklichen Leben so vieler — zu den gemeinsten Geschäften unentbehrlicher — Menschen, fast unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen, und es bleibt immer tadelhaft, den Menschen aus einer Lage in die andere hinüber ziehen zu wollen, statt ihn für die seinige recht tüchtig zu machen. Gesetzt also, es wäre möglich, jeden Menschen, auch unter den drückendsten und beschränktesten Umständen bis zu einem höheren Grade von Cultur auszubilden, so würde es dennoch nicht rathsam seyn. Er würde sich nur zu bald in seinem Stande unglücklich fühlen, und also an Lebensruhe und Lebensgenuß verlieren, was er etwa an Begriffen und Kenntnissen gewonnen hätte.

68.

Unterrichtsplan.

Allen, die in den Land- oder niedern Elementarschulen unterrichtet werden, soll man jedoch zu einer deutlichen, richtigen und praktischen Erkenntniß alles dessen verhelfen, was entweder einem jeden Menschen, auf jeder Stufe der Cultur, zu wissen das Nöthigste und Nützlichste, oder was in der besondern Lage, worin sich namentlich der

Landmann befindet, zu einem verständigen, ruhigen und zufriedenen Leben, folglich auch zu einer dazu dienenden Betreibung seiner Berufsgeschäfte am unentbehrlichsten ist. Hierbey vergesse man nicht, wie wenig Zeit und Hülfsmittel der Mensch in den unteren Sphären des Lebens zur eigentlichen Cultur seines Verstandes hat; wie sehr die ganze Lebensart, aus lauter mechanischen und höchst einförmigen Beschäftigungen zusammengesetzt, seinen Ideenkreis verengt. Man vereinfache folglich Alles, was man lehrt, so sehr dieß nur immer möglich ist; man lehre sehr Wenig, aber dieses Wenige klar, genau, gründlich, und wiederhole besonders Gedächtnißsachen so oft, daß sie unverlierbares Eigenthum werden, und in die ganze Masse des Ideenvorraths übergehen, da bey den Allerwenigsten auf weitere intellectuelle Fortbildung zu rechnen ist. Nie verleite der einzelne fähige Kopf den Lehrer, in der Schule weiter zu gehen, als es für den ganzen Kreis nützlich ist; weil dieser dann unfehlbar versäumt, und durch seichtes Halbwissen verwahrlost werden muß. Es ist der schlechteste Dienst, den man den Kindern des Volks erzeigt, wenn man sie zu weit über ihre Sphäre hinaus hebt, und durch das Vielerley in Allem unsicher und gründlich macht. Da man nun vor der Hand nur wenigen Lehrern die gehörige Weisheit und das richtige Maaßhalten zutrauen kann: so wird unstreitig eine Norm des Unterrichts, welche seine Gränzen absteckt, für die Meisten nothwendig, aber auch auf diese Norm streng zu halten seyn, weil sonst Alles zu sehr der bloßen Willkühr überlassen bleibt. Dieß sollte ein Hauptaugenmerk bey Schulvisitationen seyn.

69.

Lehrgegenstände in Elementarschulen.

Der Unterricht setzt sich hier, wie in allen Schulen, einen doppelten Hauptzweck; die Bildung des Verstandes durch Begriffe und Kenntnisse, und die Geschicktmachung der Lehrlinge zu den unentbehrlichen

oder doch für das praktische Leben brauchbarsten *Fertigkeiten*. Er legt es folglich zunächst darauf an, theils durch Belebung der Erkenntnißkräfte gewisse *Vorstellungen* zum Bewußtseyn zu bringen, theils gewisse *Kenntnisse* positiv mitzutheilen. Hierzu ist das allgemeinste und vielseitigste Bildungsmittel die *Religion*, sofern sie Erkenntniß Gottes und seines Willens, und der daraus fließenden Pflichten, Hoffnung und Beruhigung des Menschen ist. Die zugänglichste Quelle, aus welcher diese Erkenntnisse geschöpft werden, bleiben in *christlichen Schulen die heiligen Schriften*, so weit sich der Inhalt derselben auf jene bezieht, oder damit in eine natürliche Verbindung gesetzt werden kann. Im elementarischen Unterricht geben sie selbst hinreichenden Stoff, die Kinder auf die sie umgebende *Natur* als das Werk Gottes, auf ihre *eigene Natur* und deren Kräfte, Bestimmung und hohe Würde zu führen. Nicht minder geben diese Belehrungen Gelegenheit, den *Verstand* an *Aufmerken*, *Auffassen*, *Vergleichen*, *Urtheilen* zu gewöhnen, und zugleich das *Sprachvermögen* auf die mannichfaltigste Weise zu üben. Denn je richtiger Kinder *sprechen* und *Gesprochenes verstehen*, desto sicherer werden sie auch in ihrer geistigen Bildung fortschreiten. Hierzu mag noch das Allerwichtigste aus der *Erdkunde* und *Menschengeschichte*, besonders der *vaterländischen*, verbunden mit den staatsbürgerlichen Pflichten kommen, desgleichen Belehrungen über die Wirkungen der Naturkräfte mit Beziehung auf herrschenden Aberglauben, so wie über die Mittel den Körper gesund zu erhalten und vor Gefahren zu schützen. Dieß alles werde jedoch, zwar nicht *ohne allen Plan*, aber eben so wenig in einer *wissenschaftlichen Folge* vorgetragen, mehr in einander verschmolzen und zum Theil an das Lesen und Schreiben angereiht.

70.

Fortsetzung.

Zu den Fertigkeiten, welche sich billig Jeder in der Schule sollte erwerben können, gehört das Lesen, das Rechnen, das Schreiben, welches zugleich als Anfang des richtigen Auffassens der Formen betrachtet, und weiterhin bey den Fähigern mit Nachbilden, Vergleichen und Messen der einfachsten Grundformen verbunden werden kann. Bey der allgemeinen Anlage der menschlichen Stimmorgane zum Gesang, werde auch dieser Gegenstand des Unterrichts nicht übersehen. Er hat selbst etwas geistig Bildendes, Erhebendes, verschönt das Leben und veredelt den kirchlichen Gottesdienst. Nur bleibe auch hier der Unterricht ganz elementarisch. Dann wird sich seine Wirkung, wie schon, seitdem man mehr dafür gethan hat, die Erfahrung in sehr vielen Landschulen zeigt, auch in den untersten Volksclassen bewähren.

Anmerkungen zu §. 69. und 70.

1) Die Gränzen des Unterrichts bey den einzelnen in beiden §§. genannten Gegenständen, bestimmt zum Theil der Grad der Cultur der Provinz, der Stadt, des Dorfs, wo eine Schule liegt. Einige Gegenden sind noch so weit zurück, daß man sich begnügen muß, von Allem nur die ersten Elemente beygebracht, und die Seelenkräfte aus dem tiefsten Schlummer geweckt zu haben. Dieses ist besonders da der Fall, wo die Leibeigenschaft den Bauernstand noch so hart drückt, daß er vor der Menge der Frohnen kaum zum Gefühl seiner eigenen freyen Existenz kommen kann, und durch eine zu weit getriebene Cultur nur noch unglücklicher werden würde, bevor die Regierung ihm zu dem Besitz seiner natürlichen Rechte verholfen, und gegen Unterdrückung, gegen Mißbrauch der Gewalt, gegen verjährte Ungerechtigkeiten in Schutz genommen hat. Hierzu ist an vielen Orten schon der glücklichste Anfang gemacht. Die Leibeigenschaft ist und wird fast in allen Ländern, in

und außer Deutschland, aufgehoben, und dieß wenigstens ist, neben so manchen Uebeln des Zeitalters, als etwas positiv Gutes nicht zu übersehen. Auch haben einzelne Gutsbesitzer selbst die ersten Schritte dazu gethan.

Zwar hat die Betrachtung der wahren — und doch nie ganz abzuändernden — Lage des ärmeren Theils des Landvolks, einige achtungswürdige Schriftsteller, z. B. Sack, über die Landschulen, bewogen, es sogar für problematisch zu halten, ob selbst das Lesenlernen für alle unentbehrlich sey? — Wenn man auch in abstracto zugeben könnte, daß das Volk ungleich besser durch die lebendige Stimme als durch den Buchstaben der Schriften belehrt werde, so hängt die Lesefertigkeit doch mit zu vielem andern Nützlichen zusammen, als daß man sie überhaupt irgend einer Classe erlassen könnte. Aber eben so gewiß ist auch, daß Ueberladung und Uebercultur durch den Schulunterricht, für die unteren Classen ein wahrer Verderb ist, und die Lehrgegenstände, so wie die Lehrart in Elementarschulen nicht genug vereinfacht werden können. Man vergl. Daniel Hauptgegenstände des Volksunterrichts, 2 Bde. Stuttg. 1824. Beik Die Vertheilung des Lehrstoffs auf 8 Jahrcurse für Schüler einer Landschule mit einem Lehrer. In Gräfe Archiv, Bd. 4. Heft 1. 2. Bd. 5. Heft 1.

2) Die Lehrweise oder Methode selbst, wonach die im §. genannten Gegenstände in den unteren Volksschulen zu betreiben sind, ist in der Didaktik abgehandelt. Man vergleiche in dieser Hinsicht

a) über den ersten Religionsunterricht §. 130.
b) über die ersten Verstandesübungen §. 30. ff.
c) über die Sprachbildung §. 46. ff.
d) über die gemeinnützigsten Kenntnisse aus der Naturlehre und Naturgeschichte §. 90. 95.
e) über die geographischen und historischen §. 74. und 80. 81.

f) über das Lesen §. 41. ff.
g) das Rechnen §. 67. ff.
h) das Schreiben und die Maaßlehre §. 59. ff.
i) über den Gesangunterricht §. 64.

71.

Lehrmittel und Geräthschaften. Schulstube.

Bey einem so beschränkten Lehrplan, als die Elementarschule erfordert, bedarf es auch nur weniger Lehrmittel. Die Armuth der Meisten, die sie besuchen, ist selbst hierin zu berücksichtigen. Der Leseunterricht erfordert eine Wandfibel, und wenn man es möglich machen kann, eine Lesemaschine mit beweglichen Buchstaben;[1]) sodann ein ABC- und ein Lesebuch, welches in einer möglichst einfachen Sprache und in gedrängter Kürze, aber dennoch anziehend, die ganze Summe von Kenntnissen enthält, wovon zu wünschen wäre, daß sie sich ein Jeder, der diese Schulen besucht, zu eigen machen möchte, wozu jedoch eine Menge der Schriften, die sich als Lesebücher für Volksschulen ankündigen, wenig Brauchbarkeit haben.[2]) In die Hände der Kinder gebe man nach und nach einen Katechismus,[3]) die Bibel[4]) und das Gesangbuch,[5]) als die eigentlichen Volksbücher, damit sie jedoch mit weiser Auswahl, der Lehrer zur Erlernung und zum Gespräch mit Kindern benutze, aus ihnen lesen und zum Theil memoriren lasse. Die Wand über dem Lehrersitz müssen zwey schwarze Tafeln für den Schreib-, Rechen- und Gesangunterricht bedecken, wozu für den übrigen Wandraum, wenn man es haben kann, einige erläuternde Kupfertafeln für gewisse Gegenstände, wie auch einige Anschauungsmittel, Landkarten (besonders der Provinz) und Zeichnungen einfacher Formen rc. kommen mögen. Für die Aufbewahrung der Schiefertafeln, Schulbücher, Schreibmaterialien, gemeinnütziger Tabellen, sey ein zweckmäßig eingerichteter verschlossener Schrank vorhanden.[6]) — Bänke und

Tische oder Pulte werden, damit alle Kinder in einer Richtung nach dem etwas erhöheten Sitz des Lehrers hinschauen, hinter einander gestellt, und wo möglich so, daß dem Lehrer ein Durchgang zwischen jeder Reihe, desgleichen einiger Raum zum Vortreten und Aufsagen nach der ganzen Länge oder Breite des Lehrzimmers frey bleibe. 7) Das Lehrzimmer selbst aber sollte billig, durchaus zu keinem andern Gebrauch als zur Schule bestimmt, hoch und geräumig, nach der höchsten Zahl berechnet seyn. Täglich werde darin für Reinlichkeit, und durch häufiges Oeffnen der Fenster für frische Luft gesorgt, sowohl um der Gesundheit willen, als auch damit der Sinn dafür in den Kindern der untern Volksclasse geweckt werde, die sich am leichtesten davon zu entfernen so sehr in Gefahr ist. 8)

Anmerk. 1) Ueber Buchstabir- und Syllabirtafeln, Wandfibeln und Leseapparate findet man §. 44. Anm. 3. die nöthigen Nachweisungen.

2) Der Lesebücher giebt es bekanntlich eine große Menge und sie haben sich besonders, seit dem unzähligemal gedruckten; auch übersetzten v. Rochowschen Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute 1772., und dann seinem Kinderfreunde (zuerst 1772) immerfort vermehrt. Unstreitig trug dieses Schulbuch sehr viel dazu bey, dem Unterricht eine bessere Richtung zu geben, wenn gleich die Achtung gegen das hohe Verdienst des Vfs. uns nicht gegen die Mängel, — die Unvollständigkeit und besonders eine gewisse Trockenheit in der Behandlung der moralisch-religiösen Materien — blind machen darf. — (S. Th. 3. in der Geschichte der Pädagogik bey Rochow.) Man hat diesen Kinderfreund theils commentirt, wie z. B. Lorenz, Funk, theils häufig nachgeahmt, wie Schlez, Zerrenner u. A. Aehnliche Schriften haben Wilberg, Just, Wilmsen, Rieß, Krug, Hempel, Löfler, Hoffmann geliefert. — Die Aufgabe ein durchaus zweckmäßiges Buch dieser Art, oder viel mehr — bey

den so sehr verschiedenen Bedürfnissen der Schulen in verschiedenen Gegenden einige solche Elementarbücher zu liefern, scheint mir noch nicht gelöst zu seyn. M. vergl. in GutsMuths Bibliothek, Jahrg. 1801. Indessen haben sich dieses Bedürfniß fühlend, an manchen Volksschulen die Lehrer zur Ausarbeitung eines Lesebuchs, das ganz dem Zwecke ihrer Schule entspricht, verbunden; z. B. die Lehrer an der höheren Bürgerschule in Potsdam: Lehrbuch für Preußische Schulen, 3 Thle. Potsd. 1834.; die Lehrer an der Töchterschule in den Franckeschen Stiftungen zu Halle etc.

3) Ueber die Religionskatechismen s. §. 131. Anm.

4) Ueber den Gebrauch der Bibel s. oben §. 133.

5) Das Gesangbuch ist recht eigentlich als Volks-, Lehr- und Trostbuch in guten und bösen Tagen zu behandeln, und recht viel davon in das Gedächtniß der Kinder zu legen. Fromme Sprüche und Gesänge gehören zu den unverlierbarsten Schätzen, womit man den jugendlichen Geist nähren sollte. Sie erhalten den sittlichen und frommen Sinn im Glück und Unglück, und halten den oft so Gedrückten im Volke aufrecht unter den Sorgen und Mühen des Lebens. Sie bleiben selbst ein Schatz für das Alter, wenn die Augen verblinden.

6) Bey den angeführten Geräthschaften — welche ein für sein Amt interessirter und mit dem Bedürfniß seiner Schule bekannter Lehrer noch leicht vermehren wird, kommt eben sehr viel auf das Erhalten und von Zeit zu Zeit Erneuern an. Namentlich sey dessen, was an der Wand hängt wenig, weil es nur kurze Zeit scheinbar bleibt. Es werde lieber zu dem jedesmaligen Gebrauch angehängt und aufbewahrt. — Daß besonders in den Armenschulen alle Bücher etc. in dem Schulschrank zurückbleiben, ist auch da, wo sie nicht Eigenthum der Schule sind, weit sicherer für ihre längere Erhaltung. Zu Hause umherliegend, sind sie jeder Verderbung ausgesetzt.

Zu den gemeinnützigen Lehrmitteln, die immer bey der Hand seyn könnten, gehören unter andern: Struve Noth- und Hülfstafel für Erfrorne, Erhängte, Ertrunkene; Desselben Tafel vom tollen Hundsbiß, von Giften, vom Verhalten beym Verschlucken, Ersticken, Gewitter; zwey andere: Ueber Feuersgefahr und deren Vermeidung, Köthen; womit Steinbecks Feuerkatechismus, 4te Aufl., Weißenfels 1807., und Dessen Brandbüchlein für Familien, Schulen und Volkslehrer, Leipzig 1807., zu vergleichen ist.

7) Ueber die Einrichtung der Lehrzimmer, und was darin in den Bell-Lancaster'schen Schulen mehr oder minder nachahmungswürdig seyn möchte, vergl. man Natorp Bemerkungen über die von Bell und Lancaster eingeführte Schuleinrichtung, Essen 1817. S. 35. ff.

8) Es ist fast unbegreiflich, wie unter den Augen von Magistråten, Patronen, und selbst Predigern, der Zustand der Schulstuben in kleinen Städten und auf dem Lande so über alle Vorstellung schlecht und fast ekelhaft seyn kann, nachdem so viel über diesen Gegenstand gesagt und geklagt ist. Allerdings ist Geldmangel die Hauptursach. Aber viel kann doch Patriotismus und Liebe zur Sache wirken, auch da wo die Regierung nicht eingreifen kann. Man findet es oft in wohlhabenden Orten und Gemeinden weit schlechter als in ärmeren. Selbst die Gesundheit der Lehrer und Lernenden kommt häufig in Gefahr.

Was Stuß in seinem Programme Schola γεροντοτρόφος, Gotha 1763., und Gesner in seinen Opusc. var. argum. I. p. 61. schon bemerkt hatten, und auch Frank in seinem System der medicinischen Polizey bestätigt, daß die Ausdünstungen junger Leute wohlthätig für die Gesundheit wären, hat neuerlich ein Ungenannter, als einen großen und beneidenswerthen Vortheil der Schulmänner, man weiß nicht, ob im Scherz oder Ernst, ins Licht gesetzt, und die Schulstuben als Oerter beschrieben, worin man die wahre Lebenstinctur antreffe, und sicher seyn könne, sein Leben darin zu verjüngen. Daß dieß nur ja nicht vor das Ohr mancher Schulpatrone und Edelleute komme, die sonst, aus lauter Fürsorge für das lange Leben der Schullehrer, die Schulstube wo möglich noch

enger machen möchten, um die heilsamen Ausdünstungen zusammen zu halten!

Ueber die Einrichtung der Landschulhäuser sehe man auch Vorherks Entwurf einer Anweisung zur Landbaukunst, (Göttingen 1792.) Th. 2. S. 166. ff.; und von Felbiger Anleitung, Schulgebäude auf dem Lande wohl abzutheilen, wohlfeil, dauerhaft und feuersicher aufzuführen, Leipzig 1785. Reigebaur Volksschulwesen. Berlin 1834. S. 220—236.

72.

Ueber die Absonderung der Kinder nach den Fähigkeiten und nach dem Geschlecht.

Mit dem Lehrplan hängt auch zunächst die Absonderung der Anfänger von den Geübteren genau zusammen. Sie ist auch da, wo nur ein Lehrer und nur ein Lehrzimmer ist, nothwendig, da sich ohne sie bey weitem nicht alle Zwecke des Unterrichts erreichen lassen. Vor Vollendung des sechsten Jahres sollte billig in der Regel kein Kind aufgenommen werden. Dann müßte aber eine jede Elementarschule, sey sie so klein als sie wolle, zwey Abtheilungen haben, und wo es irgend thunlich ist, müßten diese wenigstens die meiste Zeit abgesondert unterrichtet werden, so daß, wenn die Größeren die Schule verließen, die Kleineren, die ohnehin weniger Stunden haben sollten, in ihre Stelle träten.[1]) Dieß wäre wenigstens bey den Lectionen nothwendig, in welchen unvermeidlich durch den Unterricht, welcher der einen Hälfte gegeben und von der andern bloß angehört wird, Unaufmerksamkeit und Gedankenlosigkeit befördert werden muß.[2]) In andern Lectionen ist das Beysammenseyn, wenn es der Raum erlaubt, unschädlicher, wie z. B. bey den Schreibstunden der Größeren, wo die Kleineren allenfalls im Lesen oder Rechnen geübt werden können. Was aber die Absonderung der beiden Geschlechter selbst in den niederen Volksschulen betrifft, so ist, wenn sie auch wirklich so wünschenswerth als Manche meinen, seyn sollte, doch gar nicht darauf zu rechnen, da sie mehr Lehrer, mehr Lehrzimmer,

folglich auch mehr Aufwand erfordern würde. Auch kommt es diesen doch hauptsächlich auf das an, was billig beide Geschlechter wissen und können sollen; auf die Mittheilung der nothwendigsten Kenntnisse, auf die Erweckung und Uebung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, auf die Ausbildung des gesunden Menschenverstandes, auf die Anregung und Belebung guter Gesinnungen und Gefühle durch religiösen und moralischen Unterricht, und auf gewisse dem Mädchen wie dem Knaben nützliche Fertigkeiten. [3]) Die Anweisung zu weiblichen Handarbeiten und wirthschaftlichen Kenntnissen kann entweder im Hause gegeben werden, oder die Mädchen bleiben ein Paar Stunden länger als die Knaben bey einer Lehrerin. [4]) Wenn daher die Land- und niederen Bürgerschulen nur sonst zweckmäßig eingerichtet sind, so mag auch ferner der Unterricht beider Geschlechter ohne Bedenken gemeinschaftlich ertheilt werden, da es zumal die Einfachheit der Sitten, und die glückliche Unbekanntschaft mit einer allzu frühen Cultur, dieß auch von andern Seiten unbedenklicher macht.

Anmerk. 1) Die Eltern, welche anfangs gewöhnlich gegen diese Einrichtung sind, würden bald zu überzeugen seyn, daß ihre Kinder auch bey einer geringeren Stundenzahl nur gewinnen, nie verlieren können, sobald jeder Abtheilung die ihr bestimmte Zeit ganz gewidmet wird. Sie müssen ja bald auch den Vortheil einsehen, ihre größeren Kinder nun die Hälfte des Tages zu häuslichen Arbeiten gebrauchen, oder in die Industrieschule schicken zu dürfen. Die größte Schwierigkeit tritt auf dem Lande da ein, wo Kinder aus andern Dörfern zur Schule kommen, und die Großen die Kleineren mitbringen. Sie wird aber gehoben, sobald nur in jeder Landschule eine Arbeitsclasse in einem andern Zimmer ist. Dann kann der Wechsel immer statt finden. Wo auch dieß nicht möglich ist, da bleibt nichts übrig, als die, welche nicht unmittelbar an der Reihe sind, durch Schreiben und Rechnen zu beschäftigen, wozu nur ein gehö-

riger Vorrath an Vorschriften und Exempeltafeln auf Pappe gehört, der, wenn einmal die Auslage nicht gescheut ist, lange ausreichen kann. M. s. den Aufsatz: Wie kann in den Dorfschulen die gesammte Jugend stets durch einen Lehrer zweckmäßig beschäftigt werden? In Guts Muths Bibl., Jahrg. 1801. Bd. 2. Bell Nach welchen Grundsätzen sollen Schüler in den Elementarschulen in Classen eingetheilt werden? Tübingen 1828.

2) Zwey Abtheilungen sind nothwendig. Es giebt aber so starke Gemeinden, wo zwey Schullehrer angestellt sind, oder seyn sollten, und wo man noch eine dritte Classe für die Kleinsten mit großem Nutzen anlegen könnte. Wo zwey sind, sey fertiges Lesen die Bedingung der Aufnahme in die höhere Classe. Die Stundeneintheilung muß sich nach dem Local richten. Entwürfe dazu liefern die §. 58. Anmerk. angeführten Schriften.

3) Mit vieler Wärme, doch nicht ohne Uebertreibung des Vortheils, der alten Einrichtung hat sich der Verf des Aufsatzes: Ueber die Trennung der verschiedenen Geschlechter in den Volksschulen in der Allgem. Schulz. Jahrg. 1824. Nr. 42. ff. vergl. Nr. 92. angenommen.

4) Daher ist recht sehr zu wünschen, daß besonders alle Schulmeisterfrauen so viel Geschicklichkeit in weiblichen Arbeiten besitzen möchten, um die erwachseneren Mädchen wenigstens im Nähen, Stricken, Stopfen, Kleiderzuschneiden, Flikken, Plätten ꝛc. mit Nutzen zu unterrichten. Dadurch könnten selbst manche Schulstellen auf dem Lande bedeutend verbessert werden.

73.

Sorge für Sittlichkeit, Ordnung und Disciplin.

Das höchste Ziel aller Volksschulen bleibt die Begründung und Erhaltung eines tugendhaften und frommen Sinnes in der ihnen anvertrauten Jugend. Sie sollten sich recht eigentlich als eine Werkstätte der sittlichen und religiösen

Bildung betrachten, und so Manches ergänzen und gut machen, was den Kindern des Volks so oft gerade von dieser Seite abgeht. Am meisten trägt dazu der Unterricht bey, wenn er eben sowohl alle Gelegenheiten benutzt, das Gemüth der Kinder zu bewegen, als ihren Verstand zu beschäftigen und zu bereichern strebt, auch ganz besonders auf die Tugenden hinwirkt, welche gerade von diesen Ständen entweder am ersten gefordert, oder am häufigsten unter ihnen vermißt werden. [1]) Aber auch durch die Disciplin im engern Sinn, durch die äußere Gewöhnung zur Regelmäßigkeit und Ordnung, zur Pünctlichkeit und Thätigkeit wird dieser Zweck erreicht, und es ist auch hier alles das anzuordnen, was bereits (§. 36.) ausführlich über die Handhabung der Disciplin, desgleichen über Schulstrafen und Belohnungen (§. 41.) bemerkt ist. In Schulclassen, welche gewöhnlich bis zur Ueberfüllung zahlreich sind, müssen aber die Schüler auch unmittelbar selbst zur Erhaltung der Ordnung und Sitte benutzt werden. Was für die allermeisten Kinder dieser Art im spätern Leben eintreten wird, daß der Meister den Gesellen, der Gesell den Lehrling, der ältere Knecht den Jüngern regiere und in Zucht und Ordnung halte, davon sey schon die Schule das Vorbild. Es gebe in allen größern Schulkreisen, bestimmte Aemter; man wähle eigene Verwalter für gewisse Geschäfte, Aufseher auf den Schulbesuch, auf das Kommen zu rechter Zeit, die äußere Ordnung und Reinlichkeit; Aufbewahrer und Vertheiler der Geräthschaften, Einsammler des Aufgegebenen, überhaupt Beobachter dessen, was erforderlich ist, um Alles in einem festen und regelmäßigen Gange zu erhalten. Solche Aufseherämter müssen ehrend, aber auch die darin begangenen Fehler — vorzüglich alle Partheylichkeit und alle Anmaßung über das Recht hinaus — der strengsten Rüge des Lehrers unterworfen seyn. [2]) Ist dieß einmal stehende Ordnung, so wird dadurch dem Schullehrer sein Amt ungemein erleichtert, und ein sehr großer Theil der gewöhnlichen

Straf- und Zuchtmittel erspart, welche zwar bey ganz rohen und durch häusliche Tyranney verhärteten Gemüthern nicht ganz zu entbehren seyn mögen, aber, wie so viele erfreuliche Erfahrungen unserer Zeit lehren, nur äußerst selten nothwendig werden. [3])

Anmerk. 1) Vortreffliche Bemerkungen über das „was das Wichtigste ist in aller Jugendbildung," finde ich so eben in den Aufsätzen über Unterricht und Erziehung für Lehrer und Eltern, von (einem sehr verdienten Lehrer und Schulpfleger zu Elberfeld) Wilberg. Essen 1824. Möge sich nur der Lehrer in den untern Volksschulen nicht in der Behandlung solcher moralischen Gegenstände verlieren, welche gerade für diese Classe der Kinder wenig Interesse haben und ihr kaum verständlich sind. Es sind ja nicht sowohl die erhabenen Tugenden, die man von ihr erwartet; desto mehr die, welche den Werth der dienenden und arbeitenden Stände bestimmen: Ehrlichkeit, Arbeitsamkeit, Gehorsam gegen die Oberen (selbst auch die Wunderlichen, 1 Petr. 2, 15.), Einfachheit der Sitten, Mäßigkeit in jedem Sinne, im Gegensatz gegen die gerade unter dem Volk so herrschenden Laster der Trunkenheit, Unkeuschheit, Unredlichkeit und des heimlichen Betrugs, sodann auch Freundlichkeit, natürliche Höflichkeit (im Gegensatz der Rohheit und Plumpheit), Dienstfertigkeit und Treue im Dienst. Vor allen auch Liebe zum Regenten und Vaterlande, Tapferkeit im Kriege, mit Menschlichkeit gegen den Feind. Durch stete Erinnerung an das Princip: Was ihr nicht wollt ꝛc. Endlich wecke man auch den Sinn für Erhaltung dessen, was öffentliches Gut ist, oder was dem Leben Anmuth und Schönheiten giebt, Anpflanzungen, Kunstwerke ꝛc. im Gegensatz des der ungebildeten Jugend so eignen Zerstörungsgeistes.

Empfehlungswerth hiezu sind: Bahrdt Sittenbuch für das Gesinde. Berlin 1789. Pothmann Sittenbuch für

den Landmann. Leipzig 1790. Ferner die auf Veranlassung der Götting. Preisfrage von 1791., über Verhütung der Beschädigungen öffentl. Anlagen erschienenen Schriften von Witte, Leipzig 1792.; über die Mittel gegen Verletzung der Anlagen und Zierrathen, Berlin 1792., und Herostrat. Potsdam 1792. Busch Anführung des Landvolks zur körperl. Erziehung der Kinder, Marburg 1794.; endlich: Schwarz Andeutungen zur Erziehung patriotischer Staatsbürger. Sondersh. 1814. Seybold Der rechte Geist in der Volksschule. Stuttg. 1826.

2) In dem Plane vieler alten Schulverfassungen, selbst mancher gelehrten Anstalten lag es schon, ältere über jüngere Schüler zu setzen. Dieß artete aber in die schlimmsten Mißbräuche, und namentlich in den tyrannischen Pennalismus aus, den nur die Macht der Gewohnheit in Schutz nehmen kann. Schon zu Luthers Zeiten und lange vor ihm war dieß Uebel aufs höchste gestiegen. M. s. Ruhkopf Geschichte der Schulen, S. 271. Schwarz Geschichte der Erziehung, Th. 1. Abth. 2. S. 191. ff.

In unsern Zeiten hat man auch wohl in den Volksschulen Einzelnen, auf die man sich verlassen konnte, gewisse Geschäfte aufgetragen, ohne jedoch die Sache in ein festes System zu bringen.

Dagegen ist es in dem Bell-Lancaster'schen Schulmethodus die Hauptidee in dem Organisationsplan jeder vollen Schule, und muß es schon deßwegen seyn, weil mehrere hundert Kinder in demselben Lehrsaal unterrichtet werden sollen.

Auch Natorp in seiner Kritik dieser Methode, stimmt dem, was davon für uns anwendbar ist bey, und wer möchte nicht unterschreiben, was er darüber unsern Volksschulen anempfiehlt?

„Eine Schule, in welcher man wegen der Menge so zu organisiren genöthigt ist, würde etwa folgende Einrichtung haben können:

Sie besteht 1) aus dem Schulmeister, 2) dem Verwaltungs-Ausschuß und 3) den Schülern. Die Schüler werden nach Maaßgabe des durch den Lehrplan vorgeschriebenen Unterrichtscursus in zwey oder mehrere Hauptclassen gebracht, und jede Classe nach Maaßgabe der Anzahl der dazu gehörenden Schüler in mehrere kleine Abtheilungen zerlegt. Der Schulmeister ist der alleinige Lehrer für alle Fächer des Unterrichts, und zugleich die oberste Verwaltungsbehörde in der Schule. Der Ausschuß besteht aus allgemeinen Vorstehern und besondern oder Classenvorstehern. Erstere haben die Verwaltung allgemeiner Schulangelegenheiten, und letztere haben den Vorsitz und die specielle Aufsicht bey einzelnen Abtheilungen der Schüler. Der allgemeinen Vorsteher sind drey. Der eine sorgt dafür, daß die Schule immer rein gehalten werde; daß jeder Schüler reinlich erscheine; daß Tische und Bänke stehen, wie sie stehen sollen; daß in der Schule Nichts unordentlich umherliege; daß Wandtafeln, Tabellen, Bücher, Schreibmaterialien, Schiefertafeln x. x. an dem ihnen angewiesenen Orte sich befinden; daß das Schulzimmer gehörig gelüftet werde; daß beym Hereinkommen und Herausgehen der Schüler Ordnung und Anstand herrsche und dgl. Dieser Vorsteher muß jedes Mal zuerst in der Schule sich einfinden, um gehörig nachzusehen und um die übrigen Schüler bey ihrer Ankunft in Empfang zu nehmen. Der zweyte Vorsteher hat die Aufsicht über den Lehrapparat; er hat die Bücher, die Schiefertafeln, die Schreibmaterialien x. x. in Verwahrsam; er überreicht diese, wenn sie gebraucht werden sollen, den Classenvorstehern und nimmt sie von diesen, wenn sie nicht mehr gebraucht werden, wieder zurück, um sie an den ihnen angewiesenen Ort zu legen. Auch sorgt er dafür, daß die Federn immer gehörig geschnitten und die Schreibebücher, so weit es nöthig ist, vorschriftsmäßig liniirt werden. Der dritte Vorsteher führt die Aufsicht über den Schulbesuch; er sieht nach, welche Schüler ausgeblieben sind, und bemerkt ihr Ausbleiben in der Absentenliste. Die Geschäfte dieser drey allgemeinen Vorsteher dürfen nur den ordentlichsten und pünctlichsten unter den Schülern übertragen werden. Der besondern oder Classen-Vorsteher sind so viele, als Abtheilungen von Schülern in den Classen vorhanden sind. Die Classenvorsteher sorgen dafür, daß die Schüler der ihnen anvertrauten Abtheilung den ihnen angewiesenen Platz einnehmen, sich sittsam betragen, sich ruhig verhalten, die ihnen aufgegebenen Arbeiten verfertigen, ihre Bücher bey sich haben, von ihren Sachen Nichts liegen lassen, und in allen Stücken die Schulgesetze gehörig befolgen. Daß der Schul-

lehrer über diese Vorsteher eine sorgfältige Aufsicht führen, und sie in dem Geleise der pünctlichsten Ordnung halten müsse, versteht sich von selbst. Thut er dieß, begegnet er aller Unordnung und Schlaffheit, welche sich etwa möchte einschleichen wollen, gleich vom Anfang aufs ernstlichste, und versteht er das ganze Triebwerk in munterm Gange zu halten; so muß diese Art der Anordnung in Hinsicht der Disciplin unstreitig von großem Einflusse seyn. Der Geist der Ordnung und Pünctlichkeit wird in der Schule herrschend werden, und die Schüler werden frühzeitig lernen, sich überall in die bestehende Verfassung zu fügen, sich den Gesetzen und getroffenen Anordnungen zu unterwerfen, und wo sie selbst an der Handhabung der Ordnung Theil nehmen, dieses auch mit Thätigkeit, Ueberlegung und geregeltem Eifer thun zu müssen."

3) Selbst die Erfahrung in den großen Schulen nach Bell'schen Principien, beweiset die Entbehrlichkeit der harten Strafmittel. Lancaster wendete sie in den seinigen noch in der ganzen Strenge an, die überhaupt der Erziehung der englischen Pädagogen eigen ist. Rühmte sich doch ein alter Lehrer der Westminsterschule, „fast alle lebende Glieder des Oberhauses einmal durchgepeitscht zu haben." Bell hingegen benützte mehr das Ehrgefühl; die körperlichen Strafen verschwanden selbst in den Schulen für die ärmste und roheste Jugend. Eben dieß ist schon in vielen deutschen Schulen der Fall.

74.

Schulbesuch. Sommerschulen auf dem Lande.

Jedermann weiß, wie viel davon abhängt, daß ein wohlgeordneter Unterricht auch regelmäßig benutzt werde. Auch dieß findet bey den Kindern aus dem ärmeren Stande und namentlich bey dem Landvolk große Schwierigkeiten. Es ist eben so oft die Armuth als die Pflichtvergessenheit der Eltern, welche Kinder, die zu irgend einer Arbeit gebraucht werden können, von der Schule zurückhält. [1]) Auch die Entlegenheit der Schule von dem Wohnort veranlaßt, zumal bey schlimmer Witterung, häufige Unterbre-

chungen des Schulbesuchs, und macht sie eben so verzeihlich als begreiflich. Oft könnte man diesem Uebel durch Anstellung eines Katecheten abhelfen. In den Sommermonaten ist nun gar diese Unterbrechung auf dem Lande so groß, daß an sehr vielen Orten für die Erwachsneren, die man zur Arbeit gebraucht, gar kein, für die Kleineren höchstens ein kurz dauernder Unterricht statt findet, so daß, was im Winterhalbjahre gelernt ist, im Sommerhalbjahre gemeiniglich wieder ganz oder größtentheils vergessen wird. Diesem letztern großen Mißbrauch hat man jedoch schon in mehreren Ländern und Provinzen abzuhelfen sich bemüht.[2]) Ein wenn gleich unvollkommner Ersatz der Sommerschulen, der auch außerdem, besonders für Kinder, die bereits dem Schulunterricht entwachsen sind, sehr viel Gutes stiften kann,[3]) ist sonntäglicher Unterricht. (S. unten §. 76.)

Anmerk. 1) Die Frage: Ob der Obrigkeit und dem Staat die Macht zukomme, Eltern zu nöthigen, ihre Kinder zur Schule zu halten? ist schon oben beantwortet (S. 431. ff.) Hier verweise ich nachträglich nur noch auf Hoffmann's Prakt. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung. Dresden 1832. Abth. 1. Abschn. 2. §. 42. ff. Neigebaur Volksschulwesen, S. 63 — 68. Häufig zeigt sich, wenn auf die rechte Art eingegriffen wird, daß man, sobald nur der erste Unwille, den die wohlthätigsten Neuerungen allemal erwecken, vorüber ist, sich bald fügt, wenn vollends den Kindern rechte Lust zur Schule gemacht wird, und daß Eltern, zu deren Herzen der Weg immer am sichersten durch die Kinder geht, bald billigen, was sie anfangs getadelt haben. Es versteht sich dabey von selbst, daß alle solche Verfügungen nach dem Local modificirt, und auf eine sanfte Art ausgeführt werden müssen. Vergl. Bölter's Neuen Landschullehrer, Bd. 1. St. 2. Wenn man übrigens die häusliche Lage so vieler armen Eltern recht kennt, so wird man finden, daß man unstreitig von Seiten der Schullehrer oft zu hart in der Anklage der Schulversäumniß ihrer Kin-

Kinder ist. Das Bedürfniß des physischen Lebens bleibt immer das dringendste, und zu dessen Erwerb können oft die schulfähigen Kinder gerade am wenigsten entbehrt werden.

2) An vielen Orten giebt es gar keine Sommerschulen. Auch wo sie sind, verdienen sie oft kaum den Namen. Denn ein so fragmentarischer Unterricht kann nichts fruchten.

Erleichtert wird aber der Besuch der Sommerschulen schon da, wo die Eltern die größeren ihnen brauchbaren Kinder, wegen ihrer Absonderung von den Kleineren (§. 70.), das ganze Jahr hindurch ungleich mehr Stunden zu Hause haben. Es könnte auch — die allerdringendste Arbeitszeit (die eigentliche Erndte) etwa ausgenommen — die Sommerschule nur drey Tage für die Größeren, drey Tage für die Kleineren, und gerade in den bequemsten Stunden gehalten werden. So entbehren doch die Eltern die erwachsenen Kinder wöchentlich nur neun Stunden, und diese kämen gleichwohl nie ganz aus der guten Schulordnung heraus.

3) Prediger und Schullehrer im Verein, könnten durch ein Paar Stunden Unterricht am Sonntage, zu der Zeit, wo nun einmal die Schule selbst ausfallen muß, doch viel Gutes stiften. Ueberhaupt beweist die Erfahrung, daß, wo es nur ernstlich angefangen wird, das gänzliche Ausfallen der Schule im Sommer, durchaus nicht nothwendig, auch hier und da durch landesherrliche Verordnungen bey vielen sehr eingeschränkt ist.

75.

Arbeits- und Industrieclassen.

Zur Arbeit ist der Mensch bestimmt, und die ärmere Volksclasse selbst dazu genöthigt. Arbeitsamkeit ist aber auch ein eben so sicheres Verwahrungsmittel vor Sittenverwilderung, als vor Noth und Dürftigkeit. Es würde daher ein wichtiger Gewinn seyn, wenn mit den Elementarschulen Arbeitsclassen verbunden werden könn-

ten. [1]) Sie scheinen zwar ein noch dringenderes Bedürfniß in Städten, und hier auch in der Regel ausführbarer zu seyn. Allein wenn man den gänzlichen Müßiggang so vieler heranwachsender Kinder des Landvolks in gewissen Gegenden, besonders im Winter, die Arbeitsscheu bey mäßigen Geschäften, die doch so viel Nebenverdienst gewähren würden; wenn man den wichtigen Vortheil, welchen Arbeitsamkeit auch selbst auf Wohlstand haben müßte, bedenkt; wenn man damit vergleicht, wie viele Kinder in manchen Gegenden von früh an zur Handarbeit gewöhnt werden, so sollten Schwierigkeiten nicht zu sehr abschrecken; man sollte vielmehr die nun schon vorhandenen trefflichen Vorschläge und Anstalten dazu benutzen, um sie nach Beschaffenheit des Orts und der Umstände nachzuahmen. Von einer mit jeder Lehrschule für die niederen Stände verbundenen Industrieclasse, ist auch um so weniger zu fürchten, daß sie der allgemeinen Bildung schaden werde, da gerade dadurch in allen den Schulen, wo nur ein Lehrer angestellt ist, oder wo nach der Menge der Kinder selbst zwey zu wenig sind, eine Absonderung und Theilung in Classen möglich wird; wodurch der Unterricht nothwendig gewinnen muß. Daß diese Arbeitsclassen bey Knaben ungleich mehr Schwierigkeit haben, als bey Kindern des weiblichen Geschlechts, ist eben so wenig zu läugnen, als daß sie, anfangs wenigstens, durchaus nicht finanzmäßig berechnet werden dürfen, sondern daß man den Gewinn an Geschick, Arbeitsliebe und Ordnung mit in die Einnahme setzen muß, wenn die Kosten balanciren sollen. Aber Schulen sollen ja nicht Fabriken, sondern Bildungsanstalten seyn; das Lernen wie das Arbeiten darin, soll den Körper und den Geist ausbilden, und zum Handeln stark und willig machen, nicht aber der Mensch, und am wenigsten das Kind, bloß als Maschine benutzt werden. Die Hand werde geschickt, das Auge geübt, der Erfindungsgeist geweckt, die Freude am Arbeiten durch kleinen Gewinn vermehrt. Industrieschulen, sollen dem Staat eher etwas kosten als einbringen, weil er

dadurch brauchbare Bürger gewinnt, und ein industriöses Volk den Nationalreichthum unfehlbar vermehrt. Während der Arbeit braucht selbst die Cultur des Geistes nicht ganz versäumt zu werden. [2]) An Plänen und Vorschlägen, wie diese Arbeitsclassen anzulegen, womit die Kinder zu beschäftigen, und was dabey, auch besonders in Hinsicht auf die Gesundheit, für Vorsichtigkeitsregeln zu beobachten sind, fehlt es jetzt nicht mehr. Auch sind sie durch die Erfahrung schon an vielen Orten bewährt. Ehe man aber Industrieschulen in Zwangsarbeitshäuser für die Jugend ausarten läßt, sollte man lieber gar nicht an ihre Anlage denken. Die weitere Ausführung, so wie die Angabe der verschiedenen Formen der Industrie, liegt außer dem Plan dieser Schrift.

Anmerk. 1) „Das Kind soll spielen; es soll Erholungsstunden haben; aber es soll auch arbeiten lernen und es ist von der größten Wichtigkeit, daß sie dieß früh lernen. Der Mensch ist das einzige Thier, das (nach der Einrichtung der Natur, um zu leben) arbeiten muß. Durch viele Vorbereitungen muß er erst dahin kommen, daß er Etwas zu seinem Unterhalte genießen kann. Das Kind muß also zum Arbeiten gewöhnt werden. Und wo kann man die Neigung zur Arbeit cultiviren, als in der Schule?“ S. Kant Ueber Pädagogik, S. 13. f.

2) Gerade diese Arbeitsschulen wären die Orte, wo man gute Schriften für das Volk, an denen es jetzt so wenig fehlt, Schriften in der Manier des Volksfreundes von Schlez, des Thüringer Boten und ähnlicher Salzmann'schen, Becker'schen und Steinbeck'schen, die Nationalzeitung, auch das Brauchbarste aus Provinzial-, Intelligenz- und patriotischen Wochenblättern, durch Vorlesen während der Arbeit gemeinnützig machen könnte. Denn wenige Kinder aus diesen Ständen können zu Hause lesen, oder Bücher kaufen.

Eine ziemlich vollständige Sammlung aller über die Verbindung der Arbeitsschulen mit den Lehrschulen auf dem platten Lande gemachten Versuche und Erfahrungen, findet man in Krünitz Encyklopädie. Sehr gute, und da, wo bey dem Prediger und Schullehrer gleich guter Wille ist, auch ausführbare Vorschläge, hat ebenfalls v. d. Reck in der Schrift: Ueber Verbesserung der Landschulen gethan. Außerdem vergleiche man über die ganze Materie von Industrieclassen und Industrieschulen: Sextro Ueber die Bildung der Jugend zur Industrie. Göttingen 1785. Wagemann Ueber die Bildung des Volks zur Industrie, Gött. 1791., womit zu vergleichen: Desselben Götting. Magazin für Industrie und Armenpflege, 4 Bde., 1789—97., besonders Band 2. Heft 3. und Band 3. Heft 1. 2. 3. Köhler Gedanken üb. Einführung der Industrieschulen. Leipzig 1801. Lachmann Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfniß aller Bürgerschulen. Braunschw. 1802. Blasche Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie. Schnepfenthal 1804. *Wangerow Ueber die Bildung der Jugend für Industrie und das bürgerl. und häusliche Leben überhaupt. Hirschb. 1809. Blasche, wie können Handarbeiten bildend seyn? Schnepfenthal 1811. Brougham Prakt. Bemerkungen über die Ausbildung der gewerbtreibenden Classe, übers. von Klöden. Berlin 1827. v. Wessenberg Ueber die Bildung der gewerbtreibenden Classen. Constanz 1833. Neben diesen Schriften allgemeineren Inhalts benutze man: Weber Ueber Thätigkeit und Unthätigkeit, und über die Mittel, wodurch die Arbeit in den unteren Volksclassen, hauptsächlich unter den Kindern, zur Gewohnheit und zum Bedürfnisse gemacht werden könne. Leipzig 1804. Ziegenbein Nachricht von der Industrietöchterschule zu Blankenburg. Quedlinb. 1806. v. Sensburg Arbeitsschule für alle Pfarrgemeinden, Baden 1831., und mehrere hieher gehörige Aufsätze in Zeitschriften, z. B. Berliner Monatsschrift 1792. Oct. Gedicke Annalen, Bd. 1. Heft 1. 3. Jahrbb. der Preuß. Monarchie 1800. März. Guts Muths Bibl. 1803. Bd. 1. St. 4. 1805. Bd. 3.

76.

Mittel, den Unterricht der Elementarschulen dauernd nützlich zu machen.

Sonntagsschulen.

Bey dem Austritt aus diesen Elementarschulen, welcher gemeiniglich schon sehr früh erfolgt, und womit auch die Confirmation verbunden zu seyn pflegt, hören für die Allermeisten, die nun in Dienste oder zu Handwerken übergehen, die Gelegenheiten sich fortzubilden, oder auch nur das Erlernte im Andenken und in der Uebung zu erhalten, fast gänzlich auf. Es tritt nun lauter körperliche Thätigkeit ein, bey welcher die geistige sich nach und nach verliert. Vielleicht war dieß ein Grund, warum die Alten die Beschäftigung mit einem Handwerke eines freyen Menschen unwürdig hielten. In sofern könnte schwerlich etwas Wohlthätigeres für diese Classe gedacht werden, als eine fortdauernde Anstalt, das Versäumte nachzuholen, und in manchem Angefangenen weiter zu kommen, da sie zugleich das beste Mittel seyn würde, dem Müßiggange und der Rohheit halberwachsener Jugend an den Sonntagen und Feyerabenden zu steuern, wobey zuletzt aller Sinn für das Höhere und Geistige verloren geht. [1] Denn ohne jene Nachhülfe, wird endlich alles Lesen, Schreiben, Rechnen, so wie Alles, was von gemeinnützigen Kenntnissen erworben war, wieder ganz vergessen, folglich das, was die Schule für das ganze Leben beabsichtigt, kaum halb erreicht. Man kann sich hiervon gar bald überzeugen, wenn man wahrnimmt, wie höchst dürftig das ist, was selbst manche wohlhabende Bürger in höheren Jahren in diesen Elementarkenntnissen noch zu leisten vermögen. Hierzu wären Sonntagsschulen ein gutes Mittel, sofern nur die Sache nicht übertrieben, und jungen Leuten in den Jahren des Wachsthums auch Zeit genug gelassen würde, wenigstens an Tagen, wo die Arbeit feyert, frische Luft einzuathmen und sich frey zu bewegen. Welch ein

Gewinn, wenn an jedem kleineren oder größeren Orte, in jeder Stadt oder jedem Dorfe, junge Personen, die im Dienst oder auf der Lehre wären, wöchentlich nur eine oder ein Paar Stunden fortgesetzten Unterricht, bestünde er auch in bloßen Wiederholungen, erhalten, und die unentbehrlichsten Uebungen unter den Augen eines Lehrers fortsetzen könnten! Es haben hier und da schon Prediger, ohne alle Rücksicht auf Gewinn, aus reinem Patriotismus dergleichen Anstalten angefangen, sich sogar von der Neuheit der Ideen hingerissen, an die Spitze gymnastischer Uebungen gestellt.[2]) Andere haben ungleich zweckmäßiger Schreib-, Rechen- und andere Lehrschulen für solche, die nicht mehr die Schulen besuchen, eröffnet. Jeder andere gebildete Mann, dem die Bedürfnisse des Volks am Herzen liegen, würde hierzu ebenfalls fähig seyn, und keine verständige Obrigkeit könnte Etwas dagegen einwenden. Sie müßte selbst ein Beförderungsmittel der Sittlichkeit darin anerkennen. Nur Zwang dürfte dabey nie statt finden. Anfangs würden gewiß nur die besseren jungen Leute den Vortheil benutzen. Indeß könnte es vielleicht auch dahin kommen, daß kein Lehrling hinter dem andern würde zurückbleiben wollen.

Anmerk. 1) Mit dem wachsenden Flor der Gewerbe und des Handels, wird für die mechanischen Arbeiter, wie schon Garve (Versuche über Moral u. Literatur, Th. 3. S. 41.) bemerkt hat, die innere Ausbildung nur noch mehr erschwert. Dieß ist auch ganz natürlich. Die Theilung der Arbeiten, welche zur Vollkommenheit jeder Manufactur nöthig ist, schränkt jeden Arbeiter auf die bloße Wiederholung einfacher Operationen ein, führt seinem Geist also immer weniger Kenntnisse zu, und giebt ihm zu einer lebhaften Aeußerung seiner Kräfte eine geringe Veranlassung. In England, wo in einigen Manufacturen diese Theilung am weitesten getrieben ist, steht die Classe der gemeinen Manufacturarbeiter an Aufklärung weiter als ihres Gleichen in andern Ländern zurück. Eben dieß gab zum Entstehen der

Sonntagsschulen die erste Veranlassung. Wehr(?) vergleiche Englands und Frankreichs neue unentgeldliche Armenschule. Berlin 1816. Allgem. Schulz. 1828. N. 144.

Zu diesen Sonntagsschulen gab Rob. Raikes, ein Buchdrucker zu Glocester, mit Beziehung eines benachbarten Predigers Stock, im Jahr 1784 die erste Idee. Sie wurde so unglaublich schnell an sehr vielen Orten aufgefaßt, daß man im Jahre 1788 in ganz England schon an 100,000 Kinder zählte, die in Sonntagsschulen Unterricht genossen.

Ob sie wohl in England mehr Bedürfniß als in Deutschland sind, da man dort z. B. den Vortheil der sonntäglichen Kirchenkatechisationen fast ganz entbehrt; so sind sie doch auch in Deutschland schon hie und da nachgeahmt worden. Auch giebt es an jedem Ort immer eine Anzahl humaner und thätiger Menschen, in deren Kreise von Zeit zu Zeit von nützlichen Anstalten die Rede ist, und die durch vereinte Thätigkeit so Manches auszuführen vermögen. Man muß ja nicht gerade Prediger oder Schulmann seyn, um so etwas zu veranstalten. Und was wäre wohl leichter, als ein Paar Zimmer für den Sonntag ausfindig zu machen, wo lehrbegierige junge Leute, nach dem Geschlecht abgesondert, einige Stunden nützlich zubrächten, indeß die Rohen diese Stunden in Müßiggang und Laster verschwenden? Was erfordert geringeren Aufwand, als einen brauchbaren Schulhalter dafür mäßig zu bezahlen? Wie viel Gutes ließe sich oft mit einer Summe jährlich von zwanzig bis dreyßig Thalern ausrichten! — Auch dieser Gedanke sey hier, in der Hoffnung, daß er vielleicht Früchte bringt, hingeworfen.

2) Das Landvolk läßt es so wenig als die Jugend überhaupt an solchen Körperübungen fehlen, und weiß es darin, wie es gerade in jedem Lande der Wald, die Bergklippe, der See mit sich bringt, ohne Turn-, ohne Schwing- und Schwimmlehre, weit genug zu bringen. Mögen die Geschickteren darin Lehrer der Ungeübten werden. Der Prediger hat einen andern Beruf. Er soll durch ganz andere höhere Mittel, Eintracht, Vaterlandsliebe und Tapferkeit in der Gefahr in den jugendlichen Gemüthern wecken und nähren. Auch würde schon ein sehr befestigtes Ansehen dazu gehören, wenn er nicht durch un-

mittelbare Theilnahme an jenen Körperübungen in dem Urtheil seiner Gemeinde, welche die angeblich hohe Tendenz der Sache nicht fassen kann, verlieren sollte. Mag er als Zuschauer solche Uebungen durch seine Gegenwart ehren, auch wohl Ungebührliches verhüten. Zum Turnlehrer hat er keinen Beruf.

Macaulay Ueber die Vortheile der Sonntagsschulen, aus dem Engl. von Ziegenbein. Braunschweig 1794. Ries Ueber die Unzulänglichkeit der Werktagsschulen zur Gesammtbildung der Jugend. Darmstadt 1825. Fuchs Die Sonntagsschule und die Sonntagsfeyer. Nürnberg 1826. Stange Ueber Sonntagsschulen. Dresden 1829. Daneben vergleiche man: Berliner Monatsschrift 1788. July. Gedicke Annalen, Band 1. Heft 2. Jahrb. der Preuß. Monarchie 1800. Febr. Guts Muths Bibliothek 1807. Jan. Zerrenner Neuester Schulfreund, Bd. 9. Endlich gehören hieher die hie und da zerstreuten Nachrichten über einzelne Sonntagsschulen, z. B. Nachricht von der verbesserten Einrichtung der Berliner Sonntagsschule. Berlin 1804., in Rossel Monatsschrift 1828. 9., und Allgemeine Schulzeitung 1828. I. 68. 97., der Lehrplan und Organisation der Feyertagsschule zu Bamberg, in Guts Muths Bibliothek 1806. May.; ferner von den Sonntagsschulen in Coblenz, Rossel Wochenblatt 7., in Hamburg Allgem. Schulzeitung 1828. I. 2. 35. 113., und Rautenberg Beruhigende Nachweisungen über die Hamburgische Sonntagsschule. Hamburg 1827., in Leipzig Allgem. Schulzeitung 1828. I. 143., in Nassau Rossel Wochenblatt 1. Allgem. Schulzeitung 1818. I. 101. 2c. 2c.

Nicht minder wichtig als die Kenntniß von den hie und da getroffenen Einrichtungen in den Sonntagsschulen, ist für den praktischen Schullehrer die Bekanntschaft mit den Lehr- und Lesebüchern für solche Schulen:

v. Schmid Leitfaden zum Unterricht in Sonntagsschulen. Erlangen 1816. Leitfaden zum Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen für Sonntagsschulen. Erlangen 1816. Gerlach Handbüchlein für Sonntagsschulen, Aufl. 2. Nürnberg 1833. Die allgemeine Sonntagsschule. Bayr. 1830. Eith Neues Lesebuch für kathol. Sonntagsschulen. Leipzig 1829. Kraus Lehrbuch für eine männliche Sonntagsschule. Aufl. 4. Landshut 1831. Haab Lehr- und Lesebuch für weibliche Sonntagsschulen. Heilbronn 1814. Bacher Der Töchterspiegel. München 1815. Kraus Lehrbuch für eine weibliche Sonntagsschule. Landshut 1831.

Zweyter Abschnitt.

Von den höheren Bürgerschulen.

77.

Allgemeine Bestimmung dieser Schulen.

Von den ärmeren Classen der Land- und Stadtbewohner, unterscheidet sich eine zahlreiche Classe der wohlhabenden Bürger, aus dem Stande der Manufacturisten, Kaufleute, Rentirer, Civilbedienten, Oekonomen, Künstler, Gelehrten aller Art, welche ihr Vermögen, so wie selbst ihr Stand in der Gesellschaft, auf eine höhere Stufe der Ausbildung gestellt hat. Gewöhnlich werden auch ihre Kinder für den Stand und das Geschäft ihrer Eltern bestimmt. Aber ehe sie dazu übergehen, ist es nöthig und wünschenswerth, daß sie nicht nur in dem was allgemeine Menschenbildung fördert, und in den unentbehrlichsten Kenntnissen und Geschicklichkeiten, welche schon jede Elementarschule lehrt, sondern auch in so manchen andern, für jeden gebildeten Bürger nothwendigen Kenntnissen unterrichtet, und ihnen überhaupt eine geistige Ausstattung, die über das bloß materielle Bedürfniß des Berufs hinausgeht, mitgegeben werde. Die äußere Cultur und Verfeinerung, verschafft ihnen wohl theils die Wohlhabenheit, theils das Standesverhältniß, und ihre Lage in der bürgerlichen Gesellschaft. Aber nur wo der Verstand angebauet, der Bildungstrieb, der sich die Natur zu unterwerfen und ihre Erzeugnisse durch die Kunst zu veredeln strebt, geweckt, und eine Summe dazu erforderlicher Kenntnisse erworben ist, tritt das rechte Verhältniß zwischen dem Vermögen und dem Stande und der von ihm zu erwartenden geistigen Bildung ein. Das Leben selbst, das Geschäft, das Amt verschafft sie zwar auch Manchen, für welche der Jugendunterricht wenig gethan hat. Aber dieß wird um so mehr der Fall seyn, je mehr durch diesen ein guter Grund gelegt ist.

78.

Bedürfniß höherer Bürgerschulen. Literatur.

Ein großer Theil der gewöhnlichen Stadtschulen thut für diesen Zweck noch immer zu wenig. Früherhin waren sie fast alle so eingerichtet, als ob sie lauter *Studirende* im engeren Sinn erziehen sollten, fingen daher mit *Latein* an, und endeten mit *Latein*. Das, was gerade für die, welche eine ganz andere Bestimmung im Leben haben, das Wissenswürdigste war, fehlte entweder ganz, oder kam erst in den oberen Classen vor, da doch die Mehrzahl schon in den mittleren die Schule wieder verlassen mußte. Es gehört daher, was auch ein einseitiger gelehrter Pedantismus einwenden mag, zu den wohlthätigsten Verbesserungen im Schulwesen, daß man hierauf aufmerksamer geworden, und nicht nur in den unteren und mittleren Classen der *Stadtschulen* mehr Rücksicht auf das Bedürfniß der *Nichtstudirenden* genommen,*) sondern auch nach geendigtem *Elementarunterricht*, die gelehrte Schule von der *höheren Bürger-* oder *Realschule* gänzlich geschieden hat, wodurch der Zweck weit vollkommner erreicht wird, vorausgesetzt, daß die künftige Bestimmung ganz entschieden ist. Nur so wird der nicht zum Gelehrten bestimmte Knabe und Jüngling, auf einem nähern Wege als dem der *classischen Literatur*, der nothwendig weit länger ist und daher auch ein weit längeres Verweilen in der Schule erfordert, den Grad der Geisteskultur erreichen, und sich die Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, die ihm für die verschiedenen Berufsarten des bürgerlichen Lebens, mit Ausschluß derer, welche ein tieferes und strenggelehrtes Studium voraussetzt, die brauchbarsten seyn werden. Wenn dabey zuletzt auch ein ganz *besonderer abgeschlossener Beruf* ins Auge gefaßt wird, so geht die *allgemeine Bürgerschule* in eine eigentliche *Berufs-* und *Specialschule* über, die allerdings nützlich seyn kann, wenn sie gleich nicht gerade zur Bildung für jedes Fach nothwendig ist.

Anmerk. *) So lange noch keine selbstständige höhere Bürgerschule vorhanden ist, läßt sich allerdings auch in einer wohlorganisirten Stadtschule der Zweck, sie für die drey Hauptclassen der Bürger, der Handwerker, der höhergebildeten aber unstudirten Mittelclasse, und der Gelehrten bildend zu machen, erreichen. Die unteren Abtheilungen müßten darin alles gemeinsame Elementarische enthalten; in der Mittelclasse müßten die Schüler die Realkenntnisse, die den Studirenden und nicht Studirenden gleich brauchbar sind (Mathematik, Geschichte rc.) zusammentreiben, das aber, was jenen und diesen besonders nöthig ist, in Parallelclassen für die Gelehrte- und die Realabtheilung gelehrt werden, womit für Letztere der Cursus schließt. Die höheren Classen bleiben dann bloß für die Studirenden. Ausgeführt ist dieß weiter in mehreren der genannten Schriften, desgleichen in Bernhardis Programm: Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums in den Ansichten des Vfs. S. 1. ff.

Unter den literarischen Vorarbeiten, verdient *Resewitz Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit, Aufl. 2., Kopenhagen 1776., die erste Stelle. Es hat diese in der Geschichte des deutschen Schulwesens unvergeßliche, und doch vielleicht von Vielen kaum gekannte Schrift, an der allgemeinen Aufmerksamkeit auf die zweckmäßigere Bildung des Bauernstandes sehr großen Antheil. Auch gehören hieher Desselben Fragen, die bürgerliche Erziehung betreffend, in des Vfs. Gedanken, Vorschlägen u. Wünschen rc., Bd. 2. St. 3. S. 83., so wie ebendas. Bd. 5. St. 4. der Aufsatz über Nationalerziehung. Seitdem ist der Gegenstand häufig bearbeitet.

Außer mehreren der oben (S. 563. ff.) genannten theoretischen Schriften über die Elementarschulen, nehmen auf

Bürgerschulen besondere Rücksicht: Gedicke Ueber den Begriff der Bürgerschule. Berlin 1799. *Natorp Grundriß zur Organisation allgem. Stadtschulen. Duisburg u. Essen 1804. v. Türk Ueber zweckmäßige Einrichtung der öffentl. Schul- und Unterrichtsanstalten 2c. Neustr. 1805. Fischer Ueber die zweckmäßige Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände. Berlin 1807. Schmieder Ueber die Einrichtung höherer Bürgerschulen. Halle 1809. (Jessen) Entwurf einer allgem. Verfassung der öffentl. Erziehungsschulen in Städten. Altona 1818. Lange Die allgem. Realschule. Züllichau 1820. Spilleke Ueber das Wesen der Bürgerschulen, in Dessen gesammelten Schulschriften, S. 65. Berlin 1825. Straus Die Bürgerschule nach ihrem Wesen dargestellt. Hamb. 1825. Korn Ueber Einrichtung der Bürgerschule, Berlin 1828. Vergl. A. Schulz. 1830. I. 103. Gedanken über höhere Bürgerschulen. Hamburg 1829. Harnisch Die deutsche Bürgerschule. Halle 1830. Kerstegarn Organisationsplan der höheren Bürgerschulen in kleinen Städten. Schwelm 1830. Müller Die Verbesserung der deutschen Stadtschulen. Leipzig 1832. Stadelmann Ueber die Bestimmung der Bürgerschule. Merseb. 1832. Taderz Ueber die Anlegung höherer Bürgerschulen. Schwelm 1832. Ohlert Die höhere Bürgerschule. Königsb. 1833. Vergl. A. Schulz. 1834. 89. Castel Wünsche für Preußens Bürgersch. Memel 1833. Wiecke Die höhere Bürgerschule. Halle 1834. Verständigung über die Idee und Einrichtung einer höheren Bürgerschule. Leipz. 1834. Snell Ueber Zweck und Einrichtung eines Realgymnasiums. Dresd. 1834. Außerdem mehrere Programme und Abhandlungen, namentlich: Haacke Die Realschule als Bedürfniß für unsere Zeit. Stend. 1832. Paalzow Auch ein Wort über Bürgerschulen. Prenzl. 1832. 2c. Mönnich Ueber höhere Bürger- oder Realschulen, nebst einem Vorschlage, ein Normalgymnasium für Realbildung zu gründen, in Dessen Pädagog.-Bibl., Heft 1. S. 22. ff. Kleinere Aufsätze: Wie sollen Bürgerschulen beschaffen seyn? in Rossel's Monatsschr. 1829. S. 615. Falk Das Wesen einer höhern Bürgerschule,

in Beck Pädagog. Zeitschrift 1828. 1. Schwarz, bringen die Realschulen mehr Nutzen oder Schaden? in Freym. Jahrb. 1828. 4. Nothwendigkeit höherer Bürgersch. A. Schulz. 1831. I. 83. Edict, die höhern Bürgerschulen in Baden betreffend, A. Schulz. 1834. Nr. 79. 80. Ohlert Entlassungsprüfungen an den höhern Bürger- und Realschulen in Preußen, A. Schulz. 1832. I. 89. Anforderungen der Zeit, an der Ausbildung des mittlern Bürgerstandes. Ebendas. 1833. 60.

Beschreibungen von einzelnen neu organisirten Bürgerschulen, findet man in Hecker Nachrichten vom Anfang und Fortgang der Realschule von 1749—1768., ferner in Hecker Kurzer Abriß der Geschichte der Königl. Realschule, Berlin 1797., in Desselben Etwas über die Entstehung der Realschulen. Berlin 1798. Dann in Gedicke Nachricht von der R. Bürgerschule in Leipzig, N. A. 1805. v. Türk Beyträge zur Kenntniß einiger deutschen Elementarschulanstalten. Leipzig 1806. Plan der neuen Einrichtung einer Bürgerschule im Kanton Zürich, 1802. Krug Ueber die allgem. Stadtschule zu Zittau, 1812—17., und neuerdings Zerrenner Von dem Schulwesen in Magdeburg. Magdeburg 1825. Die Nachrichten von dem Realinstitut in Braunschweig, Allgem. Schulzeitung 1825. 35. 140.; von der höheren Bürgerschule in Neuwied, Allgem. Schulzeitung 1825. 125. 1830. 119.; von der Realschule in Darmstadt, Allgem. Schulzeitung 1827. 5. 1828. 83.; von der höheren Bürgerschule zu Gummersbach, Allgem. Schulzeitung 1827. 64. 62.; von der höheren Bürgerschule in Cöln, Beck Pädagog. Zeitschrift 1828. 2.; von der Realschule in Bern, Allgem. Schulzeitung 1829. 30. 31.; von dem Realgymnasium in Berlin, Allgem. Schulz. 1830. 46. 59. Beschreibung der Bürgerschule zu Osnabrück. Osnabr. 1834. Löffler Lehrplan der höheren Bürgerschule in Potsdam. Potsdam 1834. Organisation des gesammten Bürgerschulwesens in Leipzig, Allgem. Schulzeitung 1833. 89.

I.

Die allgemeine höhere Bürgerschule ohne Rücksicht auf bestimmten Beruf.

79.

Lehrgegenstände. Untere Classen.

Wenn eine *höhere*, oder mehr für die Kinder aus den wohlhabenden und gebildeten Ständen bestimmte *Bürgerschule*, in ihrem Plan eine oder einige Classen für die ersten Anfangsgründe, folglich auch Schüler in dem frühsten schulfähigen Alter, aufnimmt, so können diese *untersten* Classen keine *andere Lehrgegenstände*, und im Grunde auch keine *andere Lehrweise* haben, als die im vorigen Abschnitt beschriebene *Elementarschule*. Für einen großen Theil der Mittelklasse der Bürger ist es auch zunächst das Wichtigste, daß sie in den darin mitzutheilenden Grundkenntnissen nur recht fest und sicher, und nicht zu früh durch *Vielerley*, oder durch das, was für sie zu *hoch* ist, zerstreut werden. Namentlich sollte darin Alles, was *mechanische Fertigkeiten* betrifft, insbesondere Lesen, Schreiben, die Gedächtnißkraft selbst, bis zur möglichsten Vollkommenheit ausgebildet werden. Da lehrreiche Schriften, oder für diesen Zweck berechnete Dictaten doch hiezu die Materialien liefern müssen, und schon durch den Religionsunterricht für das Höhere in dem Menschen gesorgt wird, so wird neben dem Mechanischen auch der Geist an Bildung gewinnen und mit nützlichen Kenntnissen bereichert werden. Ehe man die Schüler weiter führt, mag man wohl berechnen, bis in welches Alter man ihrer in einer solchen höheren Bürger- oder Realschule gewiß ist. Verlassen sie sie vielleicht schon im vierzehnten — funfzehnten Jahr, um in ihren *Handwerks-*, *Handels-*, *Kunst-*Beruf, oder einen andern überzugehen, so ist *Weniges*, recht erlernt, weit mehr werth, als ihnen von *Vielem*, was

im folgenden praktischen Leben leicht nachgeholt oder beyläufig erworben wird, einen bloß oberflächlichen Anstrich zu verschaffen, und darüber das Unentbehrliche zu versäumen. Ohnehin führt eine zu große Menge von Realien selten zu der Gründlichkeit, die doch viel mehr werth ist als alles Halbwissen.

Anmerk. Ueber Stoff und Form dieses elementarischen Unterrichts s. m. das vorige Capitel, desgleichen die §. 68. angeführten §§. der Didaktik.

Unter den ersten Lehr- und Lesebüchern, die vorzüglich auf solche Schulen berechnet sind, und Materialien zum Lehren oder Erlernen gemeinnütziger Kenntnisse enthalten, empfehlen sich: Ludwig Bürgerfreund, ein Lesebuch für Bürgerschulen, 3te Aufl. Berl. 1836. Wagner Neues Handbuch der Jugend in Bürgerschulen, Bd. 1. Aufl. 5. Frankf. a. M. 1809. Thieme Gutmann, oder der sächsische Kinderfreund, ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen, 2 Thle. 9te Aufl. Leipzig 1825., mit den Unterhaltungen und Erläuterungen darüber von Gardthausen, 4 Bde. Hamb. 1802—4. Glatz Vater Traumann, ein Lesebuch für Bürgerschulen. Schnepfenth. 1803. Offinger Hülfs- und Lesebuch. Bamberg 1825. Gutsmuths Elementarbuch für Stadt- und Landschulen, 2te Aufl. Frankf. 1820. Graßmann Welt- und Menschenkunde. Berlin 1833. Haab Lesestücke über gemeinnützige Gegenstände. Stuttgart 1823. Schwabe Lese- u. Lehrbuch, 3te Aufl. Neust. a. d. O. 1826. Neumann Kleine Weltkunde, Bd. 1. Berlin 1838. (Der zweyte Band ist für den Lehrer.) Guthier Kurzer Inbegriff aller nothwendigen und nützlichen Kenntnisse. Leipzig 1834. Rossel Realbuch für Elementar- u. Bürgerschulen, 4te Aufl. Aachen 1832. Zum Gebrauch des Lehrers sind: Funke Allgem. Lehrbuch für Bürgerschulen, 2 Thle. Berlin 1805. Junker Handbuch gemeinnütziger Kenntnisse für Volksschulen, 9te Aufl. 3 Thle. 1819., besonders auch der neuen

Rei-

Revision von Christ. Niemeyer. Schlez Denkfreund, 8te Ausg. Gießen 1826. Dessen Handbuch für Volksschullehrer, 6 Bde. Gießen 1814. Dolz Lehrb. der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse, 2te Aufl. Leipzig 1819. Harnisch Weltkunde, 3te Aufl. Breslau 1820. Kähler Weltkunde, 2 Bde. Leipzig 1818. 1819. Pfaff Handb. der Weltkunde. Tübingen 1826.

80.

Uebergang zu den Lehrgegenständen in den höheren Classen.

Ist in den Elementarclassen ein gehöriger Grund gelegt, und darf man sodann für die weitere Bildung dieser Stände auf einige Jahre des ferneren Schulbesuchs rechnen, so müssen nun die Lehrgegenstände eintreten, welche das Eigenthum jedes etwas höher gebildeten Bürgers zu seyn verdienen. Von ihm erwartet man weder den Umfang des Wissens, oder die Kenntniß aller der Gegenstände, welche den Gelehrten unterscheiden, noch die streng-wissenschaftliche Auffassung dessen, was für ihn zu wissen nöthig ist. Aber kennen soll er sich selbst, seine Kräfte und wissen, wie sein Wohl und Wehe von ihrem Gebrauch abhängt; kennen soll er die Welt, so weit sie auf seinen Zustand Einfluß haben kann; mit der Natur soll er bekannt seyn, damit er dereinst ihren unendlichen Reichthum zu benutzen und zu bearbeiten vermöge, und mit den Hülfsmitteln, welche bereits vorhanden sind, ihm seine künftigen Geschäfte zu erleichtern und seine Zwecke zu befördern. Was er als Kind und Knabe gelernt hat, womit sich der gewöhnliche Handwerker auch vollkommen begnügen kann, soll bey fortschreitender Bildung noch vollkommner erlernt, und damit manches Neue, was jener entbehren kann, verbunden werden. In seinem Geist soll es immer heller werden, seine Hauptrichtung soll aber auf das Praktische gehen, wie bey dem Gelehrten auf das Wissenschaftliche.

Von hohem Werth ist für jeden Gebildeten, eine Summe ausgewählter geographisch-historischer Kenntnisse, wobey allerdings der Unterschied nicht zu übersehen ist, zwischen dem, was für den Studirenden zunächst nur wichtig ist, und dem, was mehr in das jetzige Leben, die Verhältnisse des jetzigen bürgerlichen Verkehrs, eingreift, oder was geschichtlich uns näher liegt, und namentlich mit dem eigenen Staat und Vaterlande am engsten zusammenhängt. Von dem Religionsunterricht bleibe alles Gelehrte, den gemeinen Verstand Verwirrende entfernt. Berufstreue, Fleiß, Redlichkeit erscheine darin als die beste praktische Frömmigkeit. Unter den mechanischen Kunstfertigkeiten werde Kalligraphie, Zeichenkunst und Gesang zu einer höhern Vollkommenheit gebracht, welche in der Elementarschule zu erreichen die Beschränktheit der Zeit nicht möglich gemacht hat. Uebrigens bleibe es auch schon in diesen höheren Bürgerschulen das allgemeine Princip, nicht Alles nur auf den unmitelbaren Gebrauch für das bürgerliche Leben ökonomisch zu berechnen. Das Höchste im Menschen soll ja eben so wenig im äußern Geschäft, als in dem gelehrten Wissen untergehen, und es gehört ganz eigentlich zu der rechten Bildung des geschäftigen Bürgers, daß er auch noch etwas Höheres kennen und ehren lerne, als sein tägliches Leben im Materiellen und Irdischen. Seinen weltlichen Beruf soll er allerdings achten und lieben, aber er soll auch Sinn für das haben, was den Menschen über das Sinnliche erhebt und dem Geist unverlierbare Schätze erwirbt. Er soll auch Kraft gewinnen, alles Uebrige gering zu achten, wenn es Gott, wenn es die Tugend, wenn es das Vaterland gilt.

Anmerk. Ueber die Behandlung aller im §. genannten Gegenstände, sind wiederum die Abschnitte der speciellen Didak-

---

drücke der Werkstätten ins Gedächtniß gepfropft werden, so ist dieß ganz unnütz, und mancher Lehrling übertrifft darin schon im ersten Jahr den halbwissenden Technologen.

tik, namentlich Cap. 2 — 6. Cap. 7. §. 188. und Cap. 9. zu vergleichen, worin auch bereits Winke gegeben sind, wie sich die Methode, nach den verschiedenen Bestimmungen der einzelnen Schulen, modificiren müsse. Sehr Vieles muß indeß dem richtigen Tact des Lehrers und seiner genaueren Kenntniß der Fähigkeiten, Bedürfnisse und besonders auch der Vorkenntnisse seiner Schüler überlassen werden.

83.
Lehrapparat.

Eine solche Lehranstalt muß natürlich hinsichts der Lehrmittel ganz anders als eine niedere Volksschule ausgestattet seyn. Sofern man schon das Local dazu rechnen will, so bedarf sie mehrerer und zum Theil größerer Lehrzimmer, worüber natürlich die Schülerzahl das Nähere entscheiden muß. Die Einrichtung, Geräthschaften derselben, die äußeren Verzierungen, müssen theils dem übrigen Leben der Stände, aus welchen ihre Zöglinge kommen, vor allen aber den besondern Zwecken solcher Unterrichtsanstalten entsprechen und selbst instructiv seyn. Die Bibliothek zum Gebrauch der Lehrer und reiferen Schüler wird für alle vorbenannte Lehrgegenstände zu sorgen haben, jedoch nicht sowohl die Quellen der Wissenschaften, als encyklopädische und praktische Werke (Wörterbücher über Sprachen, Künste und Wissenschaften, die besten Handbücher, so wie auch Musterschriften in allen Sprachen, die gelehrt werden), enthalten müssen. Daneben darf es an Globen, Karten, Tellurien, erklärenden Kupfern für naturhistorische und andere Gegenstände, kalligraphische Meisterschriften, Zeichnungen, förmlichen und regelrechten Proben von allen Classen von Geschäftsaufsätzen (Wechseln, Quittungen, Lehrbriefen), nicht fehlen. Dem naturhistorischen Unterricht muß ein — nicht gerade kostbares aber ausgesuchtes und zweckmäßiges — Naturaliencabinet; dem technologischen und Zei=

chenunterrichte müssen Modelle, dem physisch-mathematischen eine mathematisch-physikalische Instrumentensammlung zur Seite stehen. Wo es an dem Allen fehlt, oder das Vorhandene nicht sicher verwahrt, und sorgfältig erhalten wird, da wird der Unterricht weder das rechte Leben und Interesse bey Lehrern und Lernenden gewinnen, noch — was gerade in diesen meist auf Realien berechneten Schulen das Wichtigste ist — die Anschaulichkeit der Kenntnisse erreicht werden.

Anmerk. In vielen Kunstsammlungen, in verlassenen oder auch noch bewohnten Schlössern, stehen und verderben so viele überflüssige, oder gar nicht dahin gehörige Sachen, ohne allen Zweck und Gebrauch. Wie Viel könnte auch von da aus für Schulen geschehen, und würde oft geschehen, wenn man nur daran zu erinnern und darum anzuhalten wagte.

II.
Höhere Bürgerschulen mit Rücksicht auf den künftigen Beruf.

Handelsschulen.

84.
Wichtigkeit des Handelsstandes.

Die Mitglieder des Handelsstandes machen nicht nur ine der zahlreichsten, sondern auch in sehr vielem Betracht vichtigsten und nützlichsten Classen der bürgerlichen Gesellschaft us. Der Handel verknüpft das Menschengeschlecht durch in wechselseitiges Verkehr gefälliger Dienste, vertheilt die Haben der Natur, die in den verschiedensten Gegenden der Welt zerstreut scheinen, so daß die Eingebornen der verschieensten Erdtheile gewissermaßen von einander abhängig, oder och durch ein gemeinsames Interesse mit einander verbunden verden. Der Handel verschafft den Armen Arbeit, den Reihen Schätze; er wirkt in seinen mannichfaltigen Thätigkeiten vie auf die Palläste der Großen, so auf die Privatwohnungen und Lebensweisen des stillen Bürgers ein. Aus dem Handelsstande werden nicht nur in den großen Handelsplätzen, ondern überhaupt in größeren und kleineren Städten am häufigsten die Vorsteher des Gemeinwesens, und, da man hnen vorzüglich einen praktischen Verstand zutraut, die Rathgeber und Helfer in wichtigen Angelegenheiten gewählt; auch geben sie häufig in der bürgerlichen Gesellschaft fast mehr als eder andere Stand den Ton an, eben weil sie so zahlreich sind. Desto mehr ist zu wünschen, daß der Kaufmann seinen Wohlstand nicht bloß dem Glück oder einer bloß einseitigen alles auf Gewinn zurück bringenden Betriebsamkeit, zu danken habe, sein Geschäft nicht bloß mechanisch, sondern mit Ein

sicht und Umsicht bekommen, und dabey seinen Verstand durch einen Vorrath auch anderer Kenntnisse, als die ihm bloß für sein Geschäft nöthig sind, bereichern.

85.

Bildung des Kaufmannes.

Betrachtet man nun die gewöhnliche Art, wie so viele für den Handelsstand bestimmte junge Leute in die sogenannte Lehre treten, und wie sie hier oft viele Jahre in zwar nothwendigen, aber doch bloß mechanischen Geschäften zubringen müssen, auch, wenn nur diese gut besorgt werden, ihren Lehrherrn genügen, wie sehr sie auch in ihrer übrigen Bildung versäumt seyn oder zurückbleiben mögen, so erklärt es sich daraus, warum so viele Mitglieder dieses Standes auf einer sehr niederen Stufe stehen bleiben, und eben daher auch den Kaufmannsgeist und Ton in üblen Ruf bringen.[1] Da man dieß immer mehr einzusehen anfängt, und im Allgemeinen die Bildung der bürgerlichen Gesellschaft fortschreitet, so sind solche, die die Wichtigkeit des Handels und der Handeltreibenden aus einem etwas höheren Standpunct betrachteten, auf die Idee gekommen, den Gelehrten- und allgemeinen Bürgerschulen eigene Handlungsschulen für die zur Kaufmannschaft bestimmte Jugend an die Seite zu stellen. Der Zweck dürfte indeß auch ohne sie schon erreicht werden, sobald sie nur in einer wohl eingerichteten, und nicht zu früh wieder verlaßnen, höheren Bürgerschule mit allen den so eben (§. 80. 81.) genannten Gegenständen bekannt gemacht ihre Lehrjahre antreten, auch wo Gelegenheit wäre, die Erlaubniß erhalten, noch längere Zeit wenigstens eine Lehrstunde nach ihrem besondern Bedürfniß und der Natur des von ihnen gewählten Handelszweigs zu besuchen. Das eigentlich Praktische, wovon Vieles mehr körperliche Kräfte und Geschicklichkeiten, oder eine Bekanntschaft mit gewissen stehenden Formen, Einrichtungen und Verhältnissen erfordert, ist dem wirklichen Leben in den Handlungshäusern zu überlassen, da es die bloße Schule nicht lehren kann.[2])

Anmerk. 1) Aus einer schlechten Vorbildung erklärt es sich, daß bey dem, der nichts als Kaufmann ist, außer der Klugheit des Gewinngeistes, so oft eine gänzliche auffallend große Beschränktheit des Verstandes, und daher eine mehr unwissende als hochmüthige Gleichgültigkeit gegen alle geldlosen Vorzüge der Menschen gefunden wird; daß er nur eine bewundernde Verehrung gegen große Capitalisten, dagegen eine rauhe Geringschätzung der Gelehrsamkeit und der Künste zeigt; sich alberne, dreist hingesagte Urtheile über Werke des Geistes oder des Talents erlaubt, wo ihm die Bezahlung eine Befugniß zum Urtheilen zu geben scheint; daß sein Aufwand mehr hochmüthig und großthuend als geschmackvoll, seine Häuslichkeit eigensinnige Ordnung, seine Religion — höchstens regelmäßiges Kirchengehen, Freygebigkeit gegen die Prediger, und häusliche Stundenandacht ist. Vergl. Platners Aphorismen, Th. 1. §. 743 — 746. und die §. 84. Anm. 3. genannten Schriften.

2) Wenn die Vorbildung junger Kaufleute so modificirt, und auf die allgemeine Verstandesbildung und einen Vorrath recht gemeinnütziger Kenntnisse beschränkt wird, so fällt der Einwurf weg, daß so gebildete Lehrlinge leicht glauben, schon die Sache zu verstehen, ehe sie in die Lehre kämen, und daher oft eingebildet würden. Denn es bezweckt ja eine solche Vorbildung nur, den Seelenkräften durch zweckmäßig gewählte und in den Lehrjahren schwer nachzuholende Gegenstände eine solche Richtung zu geben, die in der Folge das, was Andere bloß mechanisch thun, mit Verstand zu thun fähig macht. Das aber soll sie sichern, nicht bloße Kaufleute zu werden. Denn der bloße Kaufmann bleibt, wie man schon oft bemerkt hat, um so mehr in der Cultur des Verstandes und des Charakters zurück, je mehr die Seelenkräfte bey ihm nur die einzige Richtung auf den Mechanismus des Geschäfts und auf Gewinn nehmen.

§. 86.

Eigentliche Handlungsschulen.

Wollte man indeß, besonders auf großen Handlungsplätzen, doch eigentliche Vorschulen für den Beruf des Kaufmanns vorziehen, an welchen natürlich auch der künftige Fabrikant und Landwirth mit Nutzen Theil nehmen könnte, wie dergleichen in neueren Zeiten bereits mehrere gestiftet sind,[1]) so werden darin theils mit den Lehrobjecten der höheren Bürgerschule, auch solche zu verbinden seyn, die aus der Eigenthümlichkeit des kaufmännischen Lebens sowohl von der intellectuellen als moralischen Seite hervorgehen, theils die Fertigkeiten, welche dem Kaufmann vor Andern unentbehrlich sind, im hohen Grade geübt werden müssen.[2]) Zu den Kenntnissen gehöret: 1) Waarenkunde, welche, so viel irgend möglich, durch ein bey der Schule vorhandenes Waarencabinet im Kleinen anschaulich zu machen ist; 2) Handlungswissenschaft zur genauern Kenntniß der verschiedenen Arten — Commissions- und Speditionshandels, der Rehderey oder des Frachthandels, Assecurirens, Geldcours und Wechselhandels, der verschiedenen Banken ꝛc.; 3) Geschichte der Handlung, Handelspolizey und Handelsrecht; 4) Sprachkenntnisse, besonders auch in kaufmännischer Hinsicht, namentlich das Französische, Englische und Italienische. Zu den Uebungen und Fertigkeiten gehören: 1) das kaufmännische Rechnen, und wenn es die Zeit leidet, praktische Mathematik; 2) praktische Anleitung zum Buchhalten und zur Waarencalculation, zur See- und Schifffahrtkunde; 3) Uebungen im deutschen, französischen, auch wohl englischen und italienischen Schreiben, sonderlich in der kaufmännischen Correspondenz; 4) Gewöhnungen zu diesen und jenen kleinen kaufmännischen Geschäften auf Börsen, Packhöfen, Zöllen und Douanen ꝛc., wie gerade der Ort, wo die Handlungsschule ist, dazu Gelegenheit giebt. Ist die Handlungsschule

zugleich Erziehungsanstalt: so wird es ein Hauptaugenmerk bleiben müssen, daß alle Verwöhnung verhütet, und die ganze Lebensweise eine Vorbereitung auf das werde, was der Lehrling in seinen nächsten Jahren erfahren wird.

1) Die von dem Professor Büsch (1767) gestiftete und von ihm, in Verbindung mit Ebeling, Bendhagen und Normann, viele Jahre fortgesetzte und gegenwärtig unter Langheim stehende Hamburgische Handlungsakademie kann man als die Mutter aller ähnlichen Institute in Deutschland betrachten. (S. Umständliche Nachricht von der Hamburg. Handl. Akademie von Büsch, 1775.) Ihre älteste Tochter war die im J. 1806 eingegangene, späterhin wieder erneuerte Magdeburgische Handlungsschule (Nachricht an das Publikum, die Magdeb. Handl. Schule betreffend, 1798. Zerrenner das Schulwesen in Magdeburg. Magdeb. 1825.) Aehnliche Institute sind, mit wechselndem Erfolg, in Crefeld von Schehl, in Nürnberg von Leuchs (vergl. Wurzach, die Handlungsschule in Nürnberg. Nürnb. 1825.), in Elberfeld von Weissenstein; in Leipzig (vergl. Pölitz Die neue Handelslehranstalt zu Leipzig. Leipzig 1831.), Hannover, Erfurt, Wien, Düsseldorf, Braunschweig, Homburg, Offenbach und Würzburg (vergl. Heldmann Systemat. Entwickelung der Lehranstalten in dem Handlungsinstit. zu Würzburg. Würzburg 1805.), errichtet worden.

2) Eine Uebersicht dessen, was in früherer Zeit für bedeutend in diesem Fache galt, gab Beckmann in seiner Anleitung zur Handlungswissenschaft, nebst Entwurf einer Handlungsbibliothek, Göttingen 1789.; indessen ist in der That Alles, was er anführt für unsere Zeit, veraltet. Dasselbe gilt fast von allen hieher gehörigen Schriften, welche in den drey Repertoriis der Allg. Literaturz. und in Ersch Handbuch (Bd. 2. Abth. 1.) oder Literatur und Gewerbskunde S. 560. ff. nahmhaft gemacht werden. Ich beschränke mich

auf Anführung der wichtigsten aus der neuesten Zeit, bemerke jedoch ausdrücklich, daß sich fast alle nur zum Selbstunterricht oder zum Gebrauch für den Lehrer eignen, und daß die Zahl der Schulbücher in diesem Fach noch sehr gering ist. Crüger Der Kaufmann, 7 Thle. Hamburg 1834. Luzac Lehrbuch der Handlungswissenschaften, 3 Bde. Prag 1834. Quarch System der prakt. Handlungswissenschaften, 3 Abth. Leipzig 1834. ff. Noback Bibliothek der gesammten Handlungswissenschaft, Th. 1. Ilmenau 1833. Detenhoff Das Ganze der Handlung. Leipzig 1832. Bleibtreu Lehrbuch der Handlungswissenschaft. Carlsr. 1831. Leuchs Contorwissenschaft, 3 Thle. 2te und 3te Aufl. Nürnberg 1832.

Ueber besondere Theile der Handlungswissenschaft handeln: Bohn Waarenlager, 2 Bde. Hamburg 1830. Zenker Merkantil. Waarenkunde, 2 Bde. Jena 1832. Volker Waarenkunde. In alphabet. Ordnung, 2 Bde. 2te Aufl. Quedlinb. 1831. Erdmann Grundriß der allgem. Waarenkunde. Leipzig 1833. Schedels Waarenlexicon. Leipzig 1833. ff. Jöcher Die Handlungssch., 2 Thle. Quedlinb. 1833. Schiebe Lehre der Wechselbriefe, 2te Aufl. Grimma 1834. Dessen Contorwissenschaft, 2 Bde. Frankfurt 1830. — Pöhl Handels- u. Seerecht, 3 Thle. Hamb. 1832. — Schiebe Kaufm. Arithmetik, 2 Thle. Lpz. 1834. Wahlert Lehrb. der kaufm. Arithmetik für Handlungsch., 2 Thle. Eref. 1833. — Müffat Buchhaltungsk. Aachen 1831. Bock Der Buchhalter. Berl. 1834. Gunz Waarencalculaturen. Prag 1832. — Flügel Engl. Handelscorrespondenz, 2 Abth. 2te Aufl. Leipzig 1834. Hepple Leitfaden zur engl. Correspondenz. Hamb. 1833. Courtin Allgem. Schlüssel zur kaufm. Correspondenz. Stuttgart 1833. Schiebe Kaufm. Briefe, 2te Aufl. Grimma 1833. (mit engl. und franz. Uebers.) Wagner Kaufm. Briefsteller, 4te Aufl. Leipzig 1833. Eine vollständigere Nachweisung der hieher gehörigen Literatur, findet man in: Mer-

kantilische Bücherkunde. Nürnberg 1832., so wie in der Nürnbergischen Handlungszeitung, bis jetzt 40 Jahrgänge, und in der Berliner Handlungsz. von Kühn, 7 Jahrg.

Kunstschulen.

87.

Begriff und Einrichtung.

Der Name ist unbestimmt. Entweder versteht man darunter Institute, welche zur Bildung einzelner Classen von Künstlern, z. B. Mahler, Bildhauer, Musiker bestimmt sind, aber gewöhnlich den Namen von Akademieen erhalten, also hier außer unserm Plan liegen; oder man meint Schulen, in welchen, neben den allgemeinen, für alle Gebildete nöthigen Kenntnissen, besondere Rücksicht auf die Bildung künftiger Künstler genommen wird, und vorbereitende Uebungen angestellt werden. [1]) Außer den genannten Lehrgegenständen, würde es hier hauptsächlich auf eine recht praktische Betreibung der Mathematik, zumal gewisser Theile der angewandten, auf Cultur des Geschmacks, sowohl durch die Werke der redenden als der bildenden Künste, auf Geschichte der Kunst, und auf die Bekanntmachung mit den für den Künstler besonders wichtigen Theilen der Literatur anzulegen seyn. Dadurch würde, was so oft mit Recht vermißt wird, der Künstler nicht nur an allgemeiner Bildung gewinnen, sondern der Vorrath von Ideen würde selbst seiner Kunst in vielen Fällen beförderlich werden können. Dazu komme die Anschauung von Kunstwerken, wärs auch nur in Modellen und guten Copieen. — Da übrigens die zeichnenden und bildenden Künste in einer so genauen Verbindung mit vielen Gewerben des bürgerlichen Lebens stehen: so ist es schon ein großer Vortheil, wenn in Städten, wo man keine höhere Kunstschulen findet, deren es überhaupt noch sehr wenige giebt, wenigstens eine Anstalt vorhanden ist, wo die Lehrlinge und Gesellen der Handwer-

ker Anleitung zum Zeichnen bekommen. Jede Obrigkeit sollte dafür Sorge tragen; Kunstfleiß und guter Geschmack würde dadurch gewinnen, und unsere Handwerker von dem Mechanismus und dem eigensinnigen Beharren bey dem Herkömmlichen entwöhnt werden. *)

Anmerk. 1) Treffliche Ideen zu einer Kunstschule im höheren Sinn, findet man in Göthes Propyläen, im Anhang zum zweyten Theil von Wagners Reisen in die Heimath, in K. von Bonstetten Ueber Nationalbildung, Th. 1. S. 10 u. ff.; ferner in Winkelmanns Abhandlung von der Fähigkeit der Empfindung des Schönen, (man vergl. Dessen Werke von Fernow I. Bd.) vorzüglich auch K. v. Dalberg Ueber Kunstschulen, in Schillers Horen, 1795. St. 3. S. 122—134.

„Der rechtschaffene Lehrer in einer jeden Kunstschule," sagt Letzterer, „schildere bey jeder Gelegenheit seinen Schülern den hohen Werth und die Würde der Kunst. Ein erhabenes Bewußtseyn, daß sie sich und Andern in gegenwärtigen und künftigen Zeiten nützlich werden, entflamme ihre Herzen! Dieser hohe Sinn wird ihren anhaltenden Fleiß beleben, und ein reiner, edler Geist wird künftig in ihren Kunstwerken athmen. Mit einem Worte: der Lehrer präge dem Kunstschüler ein, daß nur alsdann sein Kunstwerk allgemein, und in allen Zeiten mit Recht gefallen werde, wenn der Gegenstand durch Tugendliebe bestimmt wird."

„Die Lehrart ist alsdann zweckmäßig, wenn die Liebe zur Kunst in den Schülern erregt und erhalten wird. Betrachtungen über den Werth der Kunst, und der Anblick vortrefflicher Kunstwerke tragen wesentlich dazu bey. Das Fortschreiten des Schülers werde durch verdienten und gemäßigten Beyfall ermuntert, und nie werde seine Geisteskraft durch übermäßige Arbeiten ermüdet. Wenn der Schüler aus eignem Antrieb fleißig ist, dann liebt er die Kunst."

„Der Kunstschüler werde so geleitet, daß er jedesmal das Kunstwerk, das er nachahmet, im Ganzen und in seinen kleinsten Theilen sorgfältig betrachte. Durch eignes Nachdenken, durch die Hülfe des Lehrers erkenne er Zweck, Mittel und Werth der Ausführung. Wenn er Nichts bemerkt, als das Sinnlichschöne des Kunstwerks, wenn er sich nicht zu dessen geistigem

und sittlichem Werth im Ganzen erhebt, dann kann er wohl ein mechanisch geschickter Künstler werden; allein der hohe, wahre Sinn der Kunst wird für ihn immer verschlossen bleiben."

„In der Ausführung werde kein Fehler, auch nicht der geringste, nachgesehen. Besser zehnmal das Nämliche wiederholt, bis die Vollkommenheit erreicht ist. — Die Nachgiebigkeit des Lehrers gegen unvollkommnes Ausführen der Schüler ist Hauptursache, daß in den Kunstschulen so manche schlechte Künstler entstehen."

Neben diesen Citaten des Vfs. verweise ich noch auf: Orelli und Usteri Pädag. Ansichten über äußere Trennung und geistige Einheit der wissenschaftl. und technischen Schulen. Zürich 1831. Hermann Ueber polytechnische Institute. Nürnberg 1827. Desberger Ueber öffentl. Unterricht u. besonders über polytechnische Schulen. Augsb. 1827. Schinz Drey Reden über techn. Bildung. Zürich 1832. Köhler Einrichtung der Gewerbschulen und polytechn. Instituten. (Preisschrift.) Göttingen 1830. Finckh Ueber Gewerbschulen und deren Einrichtung. Stuttg. 1829. Plan der Centralschule in Paris. Augsb. 1830. Nebenius Ueber technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhange mit dem gesammten Unterrichtswesen. Carlsr. 1833. Renner Ueber die öffentl. technischen Unterrichtsanstalten. Eschwege 1832. Kriegstötter Ueber die Wichtigkeit technischer Bildungsanstalten. Tübingen 1831.

2) Seit 1790 sind in Berlin, Breslau, Magdeburg, Halle, Königsberg und an mehreren andern Orten solche Kunstschulen angelegt. Man vergleiche Hecker Entwurf einer neuen Einrichtung der Kunstschule bey der Königl. Realschule in Berlin 1785. Breysig Skizzen, Gedanken, Entwürfe, Umrisse, die bildenden Künste betreffend, 2 Hefte. Magdeburg 1799. 1800. Genelli Idee einer Akademie der bildenden Künste. Braunschweig 1800.; ferner Ortlof Preisschrift über die Handwerker und ihre Ausbildung. Erlangen 1799. Lachmann Das Industrie-Schulwesen. Braunschweig 1802.

Nachrichten über einzelne Institute der Art finden sich in: Klöden Ueber Bedürfniß, Zweck und Lehrgegenstände der Gewerbschule in Berlin. Berlin 1825. Die Zürcher Kunstschule in Allg. Schulz. 1827. I. 43. Anordnungen für die Gewerbs- und polytechnischen Schulen in Bayern. Ebendas. 1833. I. 143. Kunst- und Handwerksschule zu Altenburg. Das. 1825. I. 60. Polytechnische Schule in Carlsruhe. Das. 1830. Gewerbschule in Stuttg. Das. 1832. 34. Karmarsch Die höhere Gewerbschule in Hannover. Hannover 1831.

Außerdem sind solche Institute gegründet in: Potsdam, Trier, Cöln, Naumburg, Aarau, Gleiwitz, Münster, Gmünd. Die meisten derselben finden sich im Südwesten Deutschlands. Vergl. Prechtl Jahrbücher des polytechn. Instituts zu Wien, bis jetzt 18 Bde.

Ackerbau-, Forst- und Bergmannsschulen.

83.

Allgemeine Ansicht.

Auch für den künftigen Oekonomen, Forstmann und Bergmann lassen sich ähnliche, ganz auf ihre Bestimmung berechnete Institute denken; und es sind dazu auch schon hie und da glückliche Versuche gemacht worden. Indeß können sie, wegen der Schwierigkeit einer hinreichenden Anzahl erfahrener Lehrer, nie zahlreich werden. Auch scheint es gerade bey der Vorbereitung zu diesen Geschäften ganz unentbehrlich, eine beständige Praxis mit der Theorie zu verbinden, folglich unmittelbar unter den Augen der Sachkundigen zu lernen. Wird also nur wieder dafür gesorgt, daß die Jünglinge, welche zu jenen Geschäften übergehen sollen, in zweckmäßig eingerichteten Bürgerschulen die allgemeineren Kenntnisse und Geschicklichkeiten sich erwerben können, und eilt man nicht zu früh mit ihnen von diesen hinweg: so wird der Zweck, auch diese Stände mehr zu cultiviren, dennoch erreicht werden.

An-

Anmerk. 1) Oekonomie: Schweitzer Wichtigkeit des wissenschaftl. Studiums der Landwirthschaft. Dresden 1830. Schmalz Ist es gut oder nachtheilig, daß die Landwirthschaft wissenschaftlich behandelt werde? Königsb. 1834. Nachrichten über die älteren auf das Erlernen der Oekonomie berechneten Institute, finden sich in Hazzi's Nachrichten von Industrie-, Arbeits- und Oekonomieschulen. Regensburg 1795. Außerdem vergl. man: Fellenberg, Landwirthschaftl. Blätter und Dessen Bericht über seine landwirthschaftl. Anstalten zu Hofwyl. Zürich 1808. Ferner das Programm zur Eröffnung der landwirthschaftlichen und Gewerbschule zu Aschaffenburg. Aschaffenb. 1833.

Handbücher für Lehrer oder Schüler: Thaer Grundsätze der rationellen Landwirthsch. N. Aufl. 4 Bde. Berl. 1831. ff. Seibt Handb. der Landwirthschaft nach ration. Grunds. u. vieljähr. Erfahrungen, Bd. 1. Prag 1834. v. Bücklein Kern deutscher Haus- und Feldwirthschaft für Realschulen. Frankf. 1811. v. Rieder Lehrbuch der deutschen Landwirthschaft. Leipzig 1833. Kreyßig Lehrbuch der Landwirthschaftskunde für Staatsbeamte. Königsberg 1832. Pabst Lehrbuch der Landwirthschaft, 2 Thle. Darmstadt 1824. Sibeth Landwirthschaftl. Buchführung. Leipz. 1835. Kubach Anweisung zur Führung einer doppelten Buchhaltung für die Landwirthschaft. 2 Bde. Wien 1830. Veit Handbuch der landwirthschaftl. Baukunst, 2 Thle. Augsb. 1831. Dessen Landbaukunst in allen ihren Haupttheilen, 4 Thle. Augsburg 1826—29. Krause Oekonom. Botanik, 2 Bde. Lpz. 1831. Zierl Agriculturchemie. München 1830. Das ausführlichste Werk ist Krünitz Oekonomisch-techn. Encyklopädie, 158 Bde. Eine vollst. Literatur findet man in Weber's Handbuch der ökonomischen Literatur, Th. 1—6. Berlin u. Breslau 1803—1832. Von den zahllosen Zeitschriften nenne ich nur: Oekonom. Monatsblatt, ökonom. Verhandlungen von Andre, desgleichen von Iglen, Schlesische Landwirthschaftl. Zeit. von

Weber, Hess. Landwirthschaftl.-Zeit. von Passt, Ökonom. Zeitung von Zimmermann.

Anmerk. 2) Forstwesen: Cotta Grundriß der Forstwissenschaft, 2 Abth. Dresden 1831. Behlen Lehrbuch der Jagdwissenschaft. Frankfurt 1835. Bülow Grundzüge der Forstwissenschaft. Berlin 1838. Hartig Lehrbuch für Jäger, 2 Bde. 5te Aufl. Stuttg. 1832. Krause Forstgesetzgebung. Gotha 1834. Behlen Samml. von Forst- und Jagdgesetzen in Deutschland, 4 Bde. Mannheim und Carlsruhe 1827—1831. Hundeshagen Lehrbuch der Forstpolizey, 2te Aufl. Tübingen 1831. Unger Uebungen aus der angewandten Mathematik für Techniker, 4 Abtheil. Berlin 1834. Behlen Lehrbuch der Forstnaturgeschichte. Leipzig 1831. Bülow Deutschlands Wälder. (Forstgeographie.) Berlin 1834. Leinböck Die Forstwissenschaft mit Beziehung auf den Bergbau, 3 Thle. Leipzig 1834. Von den zahlreichen Zeitschriften nenne ich nur: Behlen Zeitschrift für das Forst- und Jagdwesen, 3 Bde. Gotha 1833. ff. Pfeil Kritische Blätter für Forst- und Jagdwissenschaft, 8 Bde. Leipzig 1834. Die gesammte Literatur findet man in: Laurop Handbuch der Forst- und Jagdliteratur. Erfurt 1830.

Die Idee eines Forstinstituts hat meines Wissens zuerst Bechstein zu Waltershausen im Gothaischen ausgeführt, dann ist dasselbe nach Dreißigacker bey Meiningen verpflanzt, wo es auch nach seinem Tode fortbesteht. Ein ähnliches blüht zu Tharand ohnweit Dresden, mit welchem jetzt eine Landwirthschaftschule verbunden ist. Ferner zu Gießen (Allg. Schulz. 1825. I. 47.), zu Neustadt-Eberswalde, zu Carlsruhe. (Bemerkungen über dieselbe. Carlsruhe 1832.) Ueberhaupt vergleiche man: Rössig Liter. Notizen von Forstinstituten, in dessen Literatur der Polizey u. Cameralistik. Leipz. 1801. Bd. 1. S. 248.

Anmerk. 3) Bergmannsschulen. Ueber die Anlegung der Bergmannsschulen, s. m. Stonz Betrachtungen in dem

Beobachtungen aus der Naturkunde von der Berlin. Gesellschaft der Naturforschenden Freunde, 2ter Bd. Die vortreffliche Freyberger Bergakademie kennt das Ausland wie das Inland. Vergl. in der Allg. Schulz. 1830. I. 123. den Plan zu einer Centralschule in Darmstadt, nach welchem die Bau-, Oekonomie-, u. Forstschulen in Eine Anstalt vereinigt werden sollen. Hülfsmittel des Studiums sind: Hausmann Studien bergmänn. Freunde, 3 Bde. Götting. 1833. Jahrbuch für den Berg- u. Hüttenmann, herausg. von d. Bergakademie zu Freyberg. Freyb. 1833. 34.

Grasers Vorschlag die genannten und ähnlichen Institute oder Specialschulen an Einem Orte wie zu einer Universität oder Einem großen Realinstitut zu vereinigen, würde nur erfordern, daß ein und derselbe Ort alle Bedingungen für ein Gesammtinstitut gewährte, da allerdings für mehrere Fächer sodann ein Lehrer hinreichen, auch die Sammlung mancher Lehrsubsidien allen zum gemeinschaftlichen Gebrauch offen stehen, und überhaupt Vieles weit leichter in bessere Beziehung gesetzt werden könnte. Aber die Unmöglichkeit jener Bedingung, macht auch diesen Vorschlag unausführbar. (S. Grasers Divinität, S. 276.)

Dritter Abschnitt.

Von den Unterrichtsanstalten für das weibliche Geschlecht.

89.

Vorerinnerung.

Es ist von jeher unter gesitteten, besonders aber christlichen Völkern anerkannt, daß die, welche die eine Hälfte des ganzen Menschengeschlechts ausmachen, eben so vollgültige Ansprüche an eine geistige Bildung haben, als die der andern Hälfte angehören. Hat ihnen doch nicht nur die Natur in vielem Betracht dieselbe Bildungsfähigkeit verliehen, sondern es kann auch der Einfluß jener Bildung, sowohl auf die von ihnen stammende Nachkommenschaft, als auf das Wohl der ganzen Gesellschaft, nicht hoch genug angeschlagen werden. Unsere Zeit hat dieß noch allgemeiner gefühlt; sie hat dabey den oft gemißdeuteten oder entstellten Begriff der Bildung selbst, in seiner Anwendung auf das weibliche Geschlecht, richtiger gefaßt und tiefer begründet. Die öffentliche Stimme hat sich wenigstens eben so laut gegen alle Arten der Verbildung, welche in der Vorzeit hie und da fast zum Princip geworden war, und insonderheit gegen Alles, was sich aus fremden Landen eingeschlichen hatte, erhoben, als die Sorge für eine Erziehung und Unterweisung, welche der angebohrnen Menschenwürde, der Natur und der Bestimmung der künftigen Gattinnen und Mütter angemessen wäre, für eine der ersten und heiligsten Pflichten des Staats erklärt. Sofern dieß die eigentliche Erziehung betrifft, wird davon in einem besondern Abschnitt (s. 3. Th.) gehandelt werden. Hier ist zunächst nur die Rede von der Unterrichtsweise und von den Unterrichtsanstalten, in welchen die weibliche Jugend gebildet werden soll.

Anmerk. 1) Es gehört — wenn gleich hierin die Römer schon weit über den Griechen standen — doch zu den ganz eigenthümlichen Segnungen des Christenthums, daß da wo es sich verbreitet hat, die angebohrne Würde und das gleiche Menschenrecht des weiblichen Geschlechts, nicht nur weit mehr als unter andern Völkern anerkannt und geachtet ist — sondern daß man auch Sorge getragen hat, in jeder Familie eben sowohl die Töchter als die Söhne durch Schulunterricht zu bilden. — Auch haben daneben die Verständigen zu allen Zeiten wohl gewußt, daß sich die weibliche Cultur bescheiden in gewissen Gränzen halten müsse, wenn die — von der Natur so sichtbar angedeutete — Hauptbestimmung des Weibes nicht in Gefahr kommen soll. Aber es ist auch nicht zu verkennen, daß in späteren Zeiten, die allgemeine Verkünstelung des Lebens jene Uebel herbeygeführt hat, die entweder aus einer bloß sinnlichen und äußeren Verfeinerung, ohne wahre Geistes- und Herzensbildung, oder aus einem an sich wohlgemeinten Streben, alles Nützliche und Schöne, das man den Knaben lernen läßt, auch dem Mädchen nicht zu entziehen, entstanden sind, und theils Verbildung theils Ueberbildung zur Folge gehabt haben. — Hoffentlich sind wir auf dem Wege, von beiden Verirrungen immer mehr zurückzukommen, und haben nur darauf zu achten, nicht wieder zu sehr in das andere Extrem zu verfallen, und über der Bestimmung des Weibes zum Gebähren, Ernähren und Pflegen der Kinder, und zur Führung des Haushalts in allen seinen Theilen, endlich ganz zu vergessen, daß es auch geistige Anlagen und Bedürfnisse in sich trägt, deren Anbau und Befriedigung selbst, zu einer desto würdigern und verständigern Erfüllung des Berufs höchst vortheilhaft mitwirken könne. Dieß soll im dritten Theile, wo von der Erziehung mit Rücksicht auf das Geschlecht die Rede seyn wird, weiter erörtert werden.

2

2) Eine historische Uebersicht dessen, was für weiblichen Unterricht im vorigen Jahrhundert bis hieher geschehen ist, findet man in Ziegenbeins Schulschriften, Blankenburg 1809. in der Abhandlung: Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen. Mehrere Nachrichten von der Einrichtung solcher Schulen enthalten zum Theil auch allgemeine Principien darüber. Wir haben dergleichen von Herder Berlin 1799, Usteri Zürich 1773. 1793, Hartung Berlin 1792, Ziegenbein in den Schulschriften S. 49—105, Heyse Nordhausen 1808, Fäsi Zürich 1811, Saalfeld (in dessen Beyträgen, Band 6 u. 7.), Häusmann zu Zerbst 1811, Engelmann Frankf. a. M. 1806., Heinsius Berlin 1806., Ricklef Oldenb. 1809.

Schriften allgemeinerer Art sind: Schwarz Theorie der Mädchenerziehung. Jena 1792. Hecker Gedanken über Beschaffenheit einer zweckm. eingerichteten Töchterschule. Berlin 1799. Ziegenbein Ueber weibl. Erziehung und Bildung. Braunschw. 1809. Materata Nothwendige Eigenschaften einer Mädchenschule. Wien 1810. Caroline Fouque Briefe über Zweck und Richtung weibl. Bildung. Berl. 1811. Betty Gleim Erziehung u. Unterricht des weibl. Geschlechts. Leipzig 1814. Dieselbe Ueber Bildung der Frauen. Bremen 1815. Caroline Rudolphi Gemälde weibl. Erziehung, 2 Thle. Heidelb. 1816. Meier Ueber weibl. Bildung durch öffentl. Anstalten. Lübeck 1826. Niederer Blicke in das Wesen der weibl. Bildung. Berlin 1828. Schubart Die Schule der weibl. Jugend. Berlin 1828. Dessen Beyträge zur weibl. Erziehungslehre, Heft 1. Berlin 1832. Teschner Grundsätze der Mädchenerziehung. Breslau 1829. Fecht Briefe über Töchterbildung u. Töchterschulen. Heidelb. 1831. Schubart Zustand u. Verbesserung des weibl. Schulwesens. Berlin 1832. Auch in Jacobs Schule der Frauen, besonders Band 3. u. Band 6., Leipzig 1828., wird man sehr beachtungswerthe Grundsätze für die Erziehung und Bil-

dung des weiblichen Geschlechts ausgesprochen und erwiesen finden.

90.

Unterweisung der Mädchen aus den unteren Volksclassen.

Eine für alle Einzelne gleichartige geistige Ausbildung, kann, so wenig als bey männlichen, ja in vielem Betracht noch weit weniger bey dem weiblichen Geschlecht, der Zweck des Unterrichts seyn. An das Leben, wie es wirklich ist, folglich an die Abstufung der Stände und die damit zusammenhängende allgemeine Sitten- und Verstandescultur, muß er sich anschließen, wo er sich nicht in leeren Entwürfen einer doch nie zu erzwingenden gleichen Veredelung Aller verlieren will. Es muß sich daher der Lehrplan in den Elementarschulen für die niederen Stände, eben so sehr Einfachheit der Lehrobjecte zum Gesetz machen, wenn er sich auf weibliche Jugend bezieht, als wo er die Knaben im Auge hat. Ist doch selbst die Absonderung der beiden Geschlechter weder überall ausführbar, noch in dieser Sphäre so dringend nothwendig. (S. oben S. 600.) Indeß läßt es sich selbst in kleinen Städten noch leichter als in sehr großen Dorfgemeinden erreichen, die Mädchenschulen von den Knabenschulen zu trennen, wie dieß schon an vielen Orten der Fall ist. Der Lehrplan bedarf auch dann keiner bedeutenden Abänderung. Denn es läßt sich nicht absehen, welche von den §. 67—69. genannten Gegenständen der Elementarbildung man der weiblichen Jugend, auch aus der niedrigsten Volksclasse, entziehen sollte. Nur würde der Lehrer sich zum Gesetz zu machen haben, bey der Auswahl der einzelnen Materien zugleich Rücksicht auf das Geschlecht und dessen wahrscheinliche künftige Bestimmung zu nehmen, in der Methode selbst aber die Eigenthümlichkeit desselben möglichst berücksichtigen, auch nicht übersehen, daß die in der Natur gegründete frühere Entwickelung dieses Geschlechts, dasselbe bey weitem früher zum Eintritt in die bürgerlichen

Geschäfte des Lebens geschickt macht. 1) Durch Unterricht in weiblichen Arbeiten gewinnt übrigens die ärmere Classe nicht nur an Brauchbarkeit für Andere, sondern selbst an Mitteln, sich ihren Unterhalt zu verschaffen. Denn Ungeschicklichkeit und Trägheit gehören zu den ergiebigsten Quellen des weiblichen Elends. 2)

Anmerk. 1) Die künftige Bestimmung der Mädchen in der ärmeren und arbeitenden Classe, macht Geschicklichkeiten, auf die besonders junge Lehrer so gern hinarbeiten, z. B. schriftliche Aufsätze, wohl gar Declamationsübungen nicht nur entbehrlich, sondern es ist ein ganz verkehrtes Beginnen, dergleichen in diese Schule überzutragen. Arbeitslust ist viel wichtiger als Schreib- und Leselust für sie. Daß man ja die Gränzen hier nicht überschreite! Man thut den Kindern durch das Zuviel den schlechtesten Dienst. Auch geht das Meiste im folgenden Leben wieder verloren.

Rücksicht auf das Geschlecht und dessen Bestimmung zu nehmen, hat man fast bey allen Arten von Lectionen Gelegenheit. Unter den Materialien zur Erweckung der Aufmerksamkeit auf die uns umgebenden Dinge, würde man besonders auf solche Kenntnisse, welche in der Wirthschaft brauchbar sind, zu sehen haben. Im Rechenunterricht giebt es ebenfalls Vieles, was gerade dem weiblichen Geschlechte interessanter als dem unsrigen ist; die Preise mancher Lebensmittel und Haushaltungssachen, gewisse Rechnungsarten und Rechnungsvortheile, wovon wenigstens sehr oft Gebrauch werden kann. Namentlich muß das Kopfrechnen in Mädchenschulen mehr als in Knabenschulen betrieben werden. Die besten Hülfsmittel dazu sind bereits S. 178. angegeben. Auch bey dem Schreibunterricht läßt sich Manches von weiblichen Kenntnissen beybringen, und zu den Schreibübungen kann man besonders solche Aufgaben wählen, die künftig selbst

von Dienstboten oft verlangt werden, z. B. kleine Rechnungen über Ausgaben, Marktzettel rc.

In dem moralischen Unterricht, werden die Beyspiele vornehmlich von guten Töchtern, Hausfrauen, Dienstboten rc. herzunehmen seyn.

2) Die weiblichen Dienstboten wie die älteren Schwestern sind auch oft sehr früh zum Kinderwarten bestimmt. Warum wollte man sie nicht gelegentlich belehren, was dabey zu beobachten und zu verhüten ist? Warum sollte im letzten Schuljahr eine faßliche Anweisung zur Wartung und Pflege kleiner Kinder nicht recht eigentlich an ihrem Ort seyn?

Unverantwortlich wird unter uns der dienende Stand, dessen Einfluß auf die erste sittliche und körperliche Gewöhnung des heranwachsenden Geschlechts so groß ist, hierin vernachlässigt und für einen eigentlichen Unterricht für Kinderwärterinnen, deren Händen man gleichwohl so viele Kinder in den ersten Jahren anvertraut, ist überhaupt zu wenig gesorgt. Hülfsmittel dazu sind: Der Unterricht für Dienende beiderley Geschlechts rc., 2te verm. Aufl. Berlin 1799.; ferner: Das Nöthigste für Dienstboten in guten Lehren u. schönen Exempeln. Stuttg. 1809. Lesebuch für angehende weibliche Dienstboten rc., 2 Thle. Halle 1789. Der Gesindefreund, ein Handbuch für weibliche Dienstboten. Liegnitz 1803. Die arme brave Marie, oder das Bild eines vollkommenen Dienstboten. Freyberg 1801. Dienstbotenbuch oder Beyspiele des Guten, 2 Jahrg. Augsburg 1832. Lavater Sittenbüchlein für Gesinde. Frankf. a. M. 1789. Bahrdt Christl. Sittenbuch für Gesinde. Berlin 1790. (Schmidt einzig mögliche Art, gutes Gesinde zu erhalten. Gekrönte Preisschrift, 2te Aufl. Neustr. 1798.)

91.

Mädchenschulen für die mittlere Bürgerclasse.

Wie sich in den mittleren Ständen der Gesichtskreis schon um etwas erweitert, und die Sitten, selbst durch

die öfteren Berührungen mit den höheren, milder und gebildeter werden, so kann man auch in dem Unterricht der von ihren Töchtern besuchten Schulen schon einige Schritte weiter gehen, ohne jedoch die Gränzen allzu sehr zu erweitern, wozu die Wißbegier, die Bildsamkeit, und das schnelle Fassungsvermögen der Mädchen manchen Lehrer leicht verführen könnte. Man darf dabey namentlich nicht vergessen, daß die meisten Handarbeiten, oder sonstigen Beschäftigungen des männlichen Geschlechts aus dieser Classe, die Fortbildung des Geistes wenig fördern, ja daß manche Handwerke einer fortzusetzenden Cultur beynahe selbst physische Hindernisse in den Weg zu legen scheinen. Um so mehr sollte in der Bildung der künftigen Gattinnen und Hausfrauen auch ein gewisses Verhältniß hierzu beobachtet werden. Eine Frau, die den rechtlichen schlichten Bürger glücklich machen und ihrem Hause wohl vorstehen soll, ist hinlänglich gebildet, wenn sie mit dem was oben (§. 69. 70.) genannt ward, gehörig bekannt und geübt darin ist. [1]) Verdanke sie nur der Schule 1) einen gesunden Verstand und ein richtiges Urtheil über Dinge des bürgerlichen Lebens, 2) eine recht praktische auf das Leben übergetragene Erkenntniß der Religion und ihrer Pflichten in allen Verhältnissen, 3) so viel Kenntniß der Natur und ihrer Producte, als diese ein gewisses ökonomisches Interesse haben, und ihrer Gesetze, als nöthig ist um vor Aberglauben zu bewahren; 4) Fertigkeit im Rechnen, desgl. 5) im orthographischen und kalligraphischen Schreiben, und 6) Geschicklichkeit sich in den gewöhnlichen Aufsätzen, einigen Briefen, Quittungen u. dergl. richtig auszudrücken, so weit Beides das äußere Leben erfordert. Hiemit sind alle Zwecke erreicht. Wo Fähigkeit und Wißbegier ist, werden die allgemeinsten historischen und geographischen Kenntnisse leicht selbst durch eignes Lesen, und selbst durch zweckmäßige Schul- und Lesebücher erworben werden. Denn ohne lesesüchtig zu seyn, wird doch die so unterrichtete

Hausfrau an einem lehrreichen oder unterhaltenden Buche von Zeit zu Zeit Freude haben und Nutzen daraus ziehen. Sind indeß auch nur mit jenen Kenntnissen (1—6.) die nothwendigen Fertigkeiten in weiblichen Arbeiten und Geschäften verbunden: [2]) so wird sie ihren Pflichten schon vollkommen genügen, und alles Uebrige ohne Schaden, gewiß sogar oft zu ihrem wahren Besten, entbehren können. Wer möchte nicht wünschen, in den Töchtern unsers Bürgerstandes solche verständige, aber einfache und darum doppelt ehrenwerthe Gattinnen und Mütter aufwachsen zu sehen?

Anmerk. 1) Ob es gleich für den ersten allgemeinen Unterricht, auch in Mädchenschulen keiner andern Lehr- und Lesebücher bedarf, als in Knabenschulen (s. ob. S. 624. Anm.), indem die Elemente der Bildung ganz dieselben sind, so ist doch für den fortgesetzten Unterricht, in den Jahren, wo der Unterschied der Geschlechter bestimmter hervortritt, ein eigentliches Lehr- und Lesebuch für Töchterschulen ein wirkliches Bedürfniß. An brauchbaren Vorarbeiten für die einzelnen Gegenstände der Unterweisung fehlt es nicht.

1) Für den praktischen Leseunterricht: *Schule der Weisheit, Tugend und Weiblichkeit, Stuttg. 1805.; Gläser Uebungen in der Kunst gut zu lesen. Ein Lesebuch für Töchterschulen, 2 Bde. Hannover 1822. Wilmsen Lehr- und Lesebuch für Töchterschulen. Berlin 1820. Lachmann Lesebuch für Töchterschulen. Berl. 1811. Ziegenbein Lesebuch für Deutschlands Töchter. Quedlinb. Band 1. Aufl. 3. 1817. Band 2. Aufl. 2. 1819. Band 3. Aufl. 2. 1820. Heinsius die Töchterschule. Leipz. 1816. Unterhaltungen für Verstand und Herz. Nürnb. 1817. Zipser Lesebuch für Töchterschulen. Kaschau 1821. Oltroppe Leseb. für Töchtersch. Hannover 1833. Hoffmann Leseb. für höhere Töchterschulen. 3. Curs. Halle 1835. Klee praktischer Versuch eines Elementarunterrichts für Töchter aus den gebildeten Ständen. Berlin 1822.

2) Für mancherley gemeinnützige Belehrungen, vorzüglich: Funk's Lehrbuch zum Unterricht für Töchter, 2 Bde. Berlin 1801, und die oben (S. 79. Anm.) angeführten

Lesebücher von Wilmsen, Wagner u. s. w. Metzlers angewandte Naturgeschichte und Dessen Naturlehre für Mädchenschulen. Freyberg 1822. Desselben Unterricht in den häuslichen Pflichten und der Technologie. Frankf. 1810. Der Töchterspiegel. München 1821. Der Mädchenfreund. München 1825. Baumgarten Lehr- und Lesebuch. Berlin 1826.

3) Moralische und religiöse Belehrungen enthält J. Glatz Sittenlehre für junge Mädchen in Beyspielen und Erzählungen; 2 Thle. Frankf. 1807; Sittenlehre in Beyspielen. Ein Lesebuch für Mädchenschulen, von J. F. Schlez, 2te Ausg. Gießen 1807 und Reinhards Mädchenspiegel. Neue Ausg. Halle 1822. Spieker Emiliens Stunden der Andacht und des Nachdenkens. 5te Aufl. Leipz. 1828. Glatz Theone. 2 Bde. 4te Aufl. Frankf. 1828. Beyspiele des Guten aus d. weibl. Wirkungskreise. Stuttg. 1835. Reed Martha. Essen 1832. Gutmann moral. Erzählungen für junge Mädchen. 2 Thle. Leipz. 1816. Wyß Lesebuch für Deutschlands Töchter. 3 Thle. Quedlinb. 1812—16. Bacher der Töchterspiegel. Landsh. 1813. Aus dem Leben edler Frauen. Stuttg. 1827. Campe väterl. Rath an meine Tochter. Braunschweig 1819. Glatz Rosaliens Vermächtniß. Leipz. 1817. Frauenwürde. Magdeb. 1811. Hahn Stoff zur Bildung des Geistes und Herzens. 3 Thle. Berl. 1812—14. Fischer Tugendlehren. 1. Th. Dresden 1806. G. F. Niemeyer Vermächtniß an Helene von ihrem Vater. 5te Aufl. Frankf. 1818.

2) Daß auch in dieser Schule Lehrstunden mit Arbeitsstunden abwechseln müssen, bedarf keines Beweises. Es ist dabey vorzüglich zu wünschen, daß die Lehrerinnen ohne Ausnahme, theils recht lehrfähig, theils moralisch unbescholten, von gesetzten Jahren, von ernstem und sanftem Charakter seyn, und daß die Vorsteher der Schulen eine genaue Aufsicht über sie führen mögen. Abwechselnd kann in diesen Arbeitsclassen auch etwas Nützliches vorgelesen oder gesungen werden. Man benutze bey der Einrichtung einer solchen Arbeitschule vorzüglich Ziegenbeins oben angeführte sehr instructive Nachricht von der Töchterschule in Blankenburg und die übrigen S. 646. genannten Schriften.

92.

Weiblicher Schulunterricht in den höheren Ständen.

Die Familien, welche den sogenannten vornehmeren Bürgerstand, oder auch den Adel ausmachen, haben besonders in großen Städten um so mehr für ihre Töchter gut organisirte Schulen zu wünschen Ursach, da diese fast allein das Mittel werden können, einer falschen, einseitigen, selbst verderblichen Bildung zuvorzukommen, die ihnen entweder durch bloße Hauslehrer oder sogenannte Gouvernanten gegeben wird, oder auch aus ungewählter, durch die immer häufiger werdenden Leihbibliotheken so sehr erleichterter, Leserey entsteht. Vernachlässigt soll keinesweges ihr Geist bleiben. Die innere Cultur soll selbst der äußeren, welche der Rang und der Wohlstand giebt, entsprechen. Denn wer wird in Abrede seyn können, daß die Erfüllung aller weiblichen Pflichten mit einem wahrhaft aufgeklärten Verstande, einem Vorrathe gemeinnütziger Kenntnisse, mit einer durch Wissenschaft und Kunst hervorgebrachten Cultur des Geschmacks sehr wohl bestehen, und daß die Frauen und Jungfrauen dieß Alles besitzen können, ohne deßhalb den verrufenen Namen gelehrter Frauen zu verdienen? Aber eben deßhalb ist es so wichtig, daß es dazu an zweckmäßigen Anstalten nicht fehle. Nächst dem Beyspiel der Eltern sind sie fast das einzige Mittel, auch den Ton der weiblichen Gesellschaften zu verbessern. In diesen dreht sich noch so allgemein die Unterhaltung — wo das Spiel zur Unterhaltung kommen läßt — um kleinliche Gegenstände, bloß weil sie der Neugierde, der Eitelkeit oder der Verleumdung Nahrung geben; oder betrifft, was unstreitig das Bessere ist, die Hausangelegenheiten der Küche, der Kinderstube und der Dienstboten; — nur auch dieß so häufig auf eine Art, wobey Nichts gewonnen, Nichts gebessert, keine neue Idee geweckt, kein edler Eifer zur Nachahmung belebt, sondern nur die Zeit verschwatzt wird, und, wenn man sich getrennt hat, Jede nur Stoff mitnimmt, über

das, was von Andern gesagt ist, unfreundliche Anmerkungen zu machen. Da in dem letzteren Falle nicht sowohl die Gegenstände der Unterhaltung Tadel verdienen, als vielmehr die Art ihrer Verhandlung, so hat dieß zum Theil wenigstens seinen Grund im Mangel an der rechten Bildung des Geistes und des Geschmacks.

93.

Lehrgegenstände des Unterrichts.

Daß man sich aber nur hüte, in den höheren Ständen die Ausbildung der Töchter allein, oder auch nur hauptsächlich darein zu setzen, daß ihr Geist mit Begriffen und Kenntnissen ohne Auswahl, bereichert, oder bloß der Geschmack durch allerley zierende und gefällige Künste gebildet werde. Vieles der Art ist allenfalls entbehrlich; ja es wird sogar schädlich, wenn das viel Wichtigere und eigentlich Wesentliche, die wahre Aufklärung des Verstandes, d. i. die Gewöhnung an ein deutliches, richtiges und ordentliches Denken, die Bildung des Herzens durch Frömmigkeit und reine Pflichtliebe, eine vollendete Fertigkeit in allen nothwendigen mechanischen Geschicklichkeiten darüber versäumt wird. Die bey weitem wichtigsten, mit beständiger Uebung des Verstandes und Anregung des eignen Nachdenkens zu verbindenden Gegenstände des Unterrichts, sind daher: Belehrung über die vornehmsten Kenntnisse, geschöpft aus der Natur und dem menschlichen Leben, und Unterricht in der praktischen Religions- und Sittenlehre. Dazu komme gründliche Unterweisung in der Muttersprache, praktische Anleitung zum Lesen nützlicher, d. i. solcher Bücher, aus denen wirklich Etwas gelernt, und wobey nicht bloß die Phantasie beschäftigt wird, und die auch wohl eine nähere Beziehung auf Bestimmung und Geschäfte des Geschlechts haben; allgemeine Uebersicht der Geographie und Geschichte, Uebungen in den mechanischen und

andern Fertigkeiten, im Schreiben, Rechnen, besonders Kopfrechnen, im Zeichnen, vorzüglich mit Hinsicht auf weibliche Arbeiten, und im Gesang. Neuere Sprachen sind eine Zierde, und die französische, als eine unheilige und gefährliche, aus dem Unterricht der weiblichen Jugend in den höhern Ständen, wo sie in manchen Kreisen und Geschäften unentbehrlich ist, verdrängen wollen, ist eine deutsch thuende aber im Grunde undeutsche Ziererey. (S. oben S. 282.) Die Bildung des Geschmacks kann am besten mit dem Unterricht in der deutschen Sprache und dem deutschen Styl, der sich vorzüglich auf Briefe und Aufsätze aus dem gemeinen Leben einzuschränken hat, desgleichen mit der Lesung guter deutscher Schriften verbunden werden, wobey sich auch manche — zum Verstehen der Werke des Geschmacks und der Kunst unentbehrliche — Sachkenntnisse, z. B. aus der Mythologie, gelegentlich mittheilen lassen. [1]) Wenn übrigens in den Niederen- und Mittelschulen sich die weiblichen Arbeiten vorzüglich auf das Bedürfniß des Hauses beschränken müssen, so kann natürlich in der Unterweisung derer, welche mehr für die Kunst als für das Bedürfniß oder für den Erwerb arbeiten, auch auf jene vorzüglich Rücksicht genommen werden. [2])

Anmerk. 1) Hinsichts der Methodik der im §. angeführten Lehrgegenstände, wird hier ebenfalls auf die dahin gehörigen Abschnitte der speciellen Unterrichtslehre verwiesen. Von den dazu nöthigen Lehrbüchern gilt, was §. 81. Anm. 1. gesagt ist. Es steht zwar auf manchen der Zusatz: „für Mädchen, für junge Frauenzimmer" rc. Wir haben Sprachlehren, Seelenlehren, Naturlehren, Geographieen, Geschichtsbücher, Rechenbücher, Botaniken — und was nicht alles mehr? — für die Damen. Man findet aber hinter diesem Schilde, mit wenigen Ausnahmen, selten etwas Anderes, als was jedes andere Buch für Männer und Jünglinge enthält. Indeß thun doch Lehrer und Vorsteher wohl, sich mit der

Literatur der Schriften, welche besonders für das weibliche Geschlecht bestimmt sind, näher bekannt zu machen, selbst um vor manchem Buch, das sich gefällig ankündigt, warnen zu können.

Bey der Geschmacksbildung ist bey dem weiblichen Geschlechte ganz besonders in Anschlag zu bringen, was Th. 1. §. 113. und S. 435. über das Lesen gesagt ist. Denn ein zu starker Hang dazu ist um so gefährlicher, je leichter überhaupt die Phantasie bey einer stilleren Lebensart schon ohnehin thätig wird. — Auch gehören zu dieser Bildung nicht alle die Uebungen, welche für Jünglinge nützlich sind. So macht z. B. das mit Action verbundene Declamiren, das man in manchen Schulen und Instituten üben läßt, nicht einmal einen angenehmen Eindruck; man fühlt, daß es sich mit der bescheidenen Weiblichkeit nicht wohl verträgt, wenn ein junges Mädchen vor einem großen Publicum allein da steht, und eine Rede hält. Für Kinder hat es etwas Unnatürliches, für Erwachsnere etwas Theatralisches. Lehre man sie nur richtig und angenehm vorlesen. Bey kleineren Dialogen fällt wenigstens das Unnatürliche eher weg, wenn die Gespräche selbst mehr unschuldige Familienscenen sind, wiewohl auch dergleichen mehr in den engern Kreis des Hauses als den weitern der Schule gehört, in dem es bey feyerlichen Gelegenheiten an müßigen Gaffern nicht fehlt.

2) Geschicklichkeit in den weiblichen Handarbeiten ziert jedes Mädchen und jede Frau, selbst in den höchsten Ständen; und wer sieht sie nicht alle lieber am Stickrahmen und Nähtisch, als an Spieltischen, wäre auch selbst jene Arbeit nur Spiel der Nadel. Ein guter Grund ist hier, wie überall, zu legen. Die Arbeiten, welche allgemeine Bedürfnisse sind, Stricken und Nähen, die Ausbesserung der Kleidungsstücke, Kleidermachen, desgleichen die Anleitung zum vortheilhaften und geschickten Zuschneiden der verschiedenen zum Anzug und

Putz

Putz gehörigen Stücke, sollten nach alter guter Sitte nicht vernachlässigt werden, wäre es auch nur, damit die Hausfrau ein richtiges Urtheil über die Arbeiten der Untergeordneten fällen könne. Man müßte vorzüglich darauf halten, daß selbst diese Geschicklichkeiten zu einer gewissen Vollkommenheit gebracht würden. Erst wenn diese erworben ist, gehe man zu dem feineren und künstlicheren Nähen, Stricken und Sticken über.

Theoretische Anweisungen zum Gebrauch in Arbeitsschulen haben Dörrien, St. Aubin, Hirschmann und Netto geliefert. Sehr geschmackvolle Muster von Philippson, Jügel und ganz vorzüglich von J. F. Netto findet man unter andern in den Buch- und Kunsthandlungen von Baumgärtner, Hinrichs, Voß, Leo und Fleischer zu Leipzig und Perthes zu Hamburg.

Recht nützlich wäre es, wenn hiemit ein zweckmäßiger Unterricht über Gewerbe und Waaren, so weit sie in das Gebiet der weiblichen Geschäfte und Erfahrungen gehören, verbunden würde, um theils das Entstehen und die Verarbeitung der verschiedenen Producte (Wolle, Zeuge, Leinwand, Kattun, Baumwolle, Seide ꝛc.), theils die Güte und den Werth schätzen zu lehren. Dieser Unterricht ließe sich auch wohl von einem die Aufsicht führenden Lehrer, während der Arbeitsstunden, ertheilen; kann aber auch mit dem Unterricht in der Naturgeschichte und Naturlehre sehr wohl verbunden werden, so weit dieser für das weibliche Geschlecht gehört, wie denn gewisse technologische Kenntnisse demselben interessanter und nützlicher als dem männlichen sind.

Hülfsschriften für den Lehrer sind die S. 258. angeführten technologischen Werke, außerdem Germershausen Hausmutter. Hannov. 4 Bde. Brosenius Waarenkunde für Töchter, mit Beziehung auf den Haushalt. Leipzig 1821. Poppe Gemeinnützige Waarenencyklopädie. Leipzig 1818. Lippold technologischer Kinderfreund. Leipzig 1818. Metzler Allgem. Technologie für Mädchenschulen. Frankf. 1810.

M. s. die Literatur dieses ganzen Fachs in Petri's Handbibliothek, besonders VI. und VII. S. 115 ff.

[illegible]
[illegible]

Beschreibungen der Organisation [illegible] ter, — [illegible], [illegible] so gar [illegible] — Mädchen [illegible] in Teefurt's [illegible]. [illegible] über die [illegible] in Göttingen. [illegible] 18[illegible]. Ueber die [illegible] Erziehung der Kinder [illegible] und [illegible] Ständen x. Erfurt 1806., [illegible] v. [illegible] zur [illegible] einiger deutscher [illegible]. S. 86. ff. Hausmann [illegible] [illegible] in Zeitz 1811. Heinsius [illegible] [illegible]. Berlin 1806. Kärcher [illegible] [illegible] in der hiesigen höhern [illegible]. [illegible] 1828. Schläger Kurzer Plan über die [illegible] den. Minden 1807. ff.

94.

Religiöse und moralische Schulbildung [illegible] weiblichen Geschlechts.

Wenn eine religiöse und sittliche Bildung [illegible] höchste Zweck nicht nur der Erziehung überhaupt, [illegible] auch der Unterrichtsanstalten seyn, wenn sich [illegible] bestreben muß, dadurch nicht allein der guten [illegible] Erziehung zu Hülfe zu kommen, sondern auch die schlech[illegible] re unschädlicher zu machen, so wird dieß am [illegible] weiblichen Lehrschulen zu vernachlässigen seyn, [illegible] nur das Geschlecht seiner Natur nach dieser Eindrücke [illegible] lich, sondern auch berufen ist, sie in mütterlichen [illegible] sen zuerst wieder den Kinderseelen mitzutheilen. Wenn [illegible]

Verderbniß in so vielen ärmeren Familien, selbst der n Stände und den in ihren Häusern herrschenden Ton ; so muß man für die Kinder derselben die Schulzeit die einzige anerkennen, in welcher sie etwas Gutes ürdiges zu hören Gelegenheit haben. Möchte dieß uch in vielen Familien der Fall seyn, die vornehm, und von Allem, was zur äußeren Verschönerung des gerechnet wird, umgeben, doch gerade gegen die höhe- ter, welche der Mensch nur durch die Bildung seines des und Herzens gewinnen kann, gleichgültig sind. ährlich wird dieß aber gerade für das schwächere, be- e, so leicht durch den Schein getäuschte und von der hkeit betrogene Herz des Mädchens und der Jungfrau, nicht eine kindliche Furcht vor Gott und vor seinem Ge- nversöhnlicher Haß gegen das Niedere und Gemeine, fes Gefühl der weiblichen Ehre, eine frühe Anerken- er künftigen Bestimmung und ihrer Schranken, in der herrschend geworden ist. Dieß zu bewirken sey das un- ge Streben Aller, denen der Unterricht dieses edlen, aber ft so schwachen, verführbaren und der tiefsten Erniedri- fähigen Geschlechts anvertraut wird. Die auch in Mäd- hulen unentbehrliche Disciplin, kann zwar einen noch rn Charakter annehmen, als wo sie mit der oft unbän- Kraft der Knaben zu thun hat. Aber dennoch hüte sie vor aller Weichlichkeit. Das Geschlecht ist sehr leichten es, schnell vergessend, oft äußerst launig und eigensin- es will mit Ernst und Würde, nicht bloß mit süßer Rede ändelnder Gemüthlichkeit behandelt, und stets in einer en Entfernung von dem Lehrer gehalten seyn, damit es Verhältnisses, und zuletzt des Gehorsams nicht vergesse. e Strafe wird dann selten nöthig, aber auch mit der An- dung der Belohnung, besonders der Aufregung des Ehr- es, bey der angebohrnen Eitelkeit, sehr sparsam zu ver- en seyn. An die Tugenden, welche in einem vorzüglichen de das Weib und fast mehr noch als den Mann zieren —

Ueber die besondern von der Hauptschule ganz abgesonderten Nähschulen, von der physisch-moralischen Seite betrachtet, ist der Aufsatz im deutschen Schulfreunde, Bd. 15. S. 3. wohl zu beherzigen. Sonst vergleiche man Bornemann Ueber die feinen weibl. Arbeiten und über den Unterricht in denselben an Töchterschulen. Berlin 1834.

Beschreibungen der Organisation solcher höheren Töchter, — oder, wenn man denn aus Kleinmeisterey, den Ausdruck so gar verwerflich findet — Mädchenschulen findet man in Trefurt's Histor. Nachrichten über die Errichtung der Universitätstöchterschule in Göttingen. Hannover 1806. Lossius Ueber die öffentliche Erziehung der Kinder aus den vornehmern und gebildetern Ständen ꝛc. Erfurt 1806., und v. Türks Beyträge zur Kenntniß einiger deutscher Elementarschulen, besonders S. 86. ff. Hausmann Ausführliche Nachricht von der Töchterschule in Zerbst 1811. Heinsius Nachricht von seiner Töchterlehranstalt. Berlin 1806. Kärcher Darlegung der Unterrichtsgegenstände in der hiesigen höhern Töchterschule. Carlsruhe 1828. Schläger Kurzer Plan über die Mädchenschule zu Münden. Münden 1807. ff.

94.

Religiöse und moralische Schulbildung des weiblichen Geschlechts.

Wenn eine religiöse und sittliche Bildung der höchste Zweck nicht nur der Erziehung überhaupt, sondern auch der Unterrichtsanstalten seyn, wenn sich jede bestreben muß, dadurch nicht allein der guten häuslichen Erziehung zu Hülfe zu kommen, sondern auch die schlechtere unschädlicher zu machen, so wird dieß am wenigsten in weiblichen Lehrschulen zu vernachläßigen seyn, da nicht nur das Geschlecht seiner Natur nach dieser Eindrücke empfänglich, sondern auch berufen ist, sie in mütterlichen Verhältnissen zuerst wieder den Kinderseelen mitzutheilen. Wenn man

ie tiefe Verderbniß in so vielen ärmeren Familien, selbst der
nittleren Stände und den in ihren Häusern herrschenden Ton
edenkt; so muß man für die Kinder derselben die Schulzeit
st für die einzige anerkennen, in welcher sie etwas Gutes
nd Würdiges zu hören Gelegenheit haben. Möchte dieß
icht auch in vielen Familien der Fall seyn, die vornehm,
eich, und von Allem, was zur äußeren Verschönerung des
ebens gerechnet wird, umgeben, doch gerade gegen die höhe-
en Güter, welche der Mensch nur durch die Bildung seines
erstandes und Herzens gewinnen kann, gleichgültig sind.
Wie gefährlich wird dieß aber gerade für das schwächere, be-
egliche, so leicht durch den Schein getäuschte und von der
innlichkeit betrogene Herz des Mädchens und der Jungfrau,
enn nicht eine kindliche Furcht vor Gott und vor seinem Ge-
ß, unversöhnlicher Haß gegen das Niedere und Gemeine,
n tiefes Gefühl der weiblichen Ehre, eine frühe Anerken-
ung der künftigen Bestimmung und ihrer Schranken, in der
eele herrschend geworden ist. Dieß zu bewirken sey das un-
lässige Streben Aller, denen der Unterricht dieses edlen, aber
ich oft so schwachen, verführbaren und der tiefsten Erniedri-
ung fähigen Geschlechts anvertraut wird. Die auch in Mäd-
enschulen unentbehrliche Disciplin, kann zwar einen noch
nftern Charakter annehmen, als wo sie mit der oft unbän-
gen Kraft der Knaben zu thun hat. Aber dennoch hüte sie
h vor aller Weichlichkeit. Das Geschlecht ist sehr leichten
innes, schnell vergessend, oft äußerst launig und eigensin-
g; es will mit Ernst und Würde, nicht bloß mit süßer Rede
d tändelnder Gemüthlichkeit behandelt, und stets in einer
wissen Entfernung von dem Lehrer gehalten seyn, damit es
nes Verhältnisses, und zuletzt des Gehorsams nicht vergesse.
arte Strafe wird dann selten nöthig, aber auch mit der An-
endung der Belohnung, besonders der Aufregung des Ehr-
izes, bey der angebohrnen Eitelkeit, sehr sparsam zu ver-
hren seyn. An die Tugenden, welche in einem vorzüglichen
rade das Weib und fast mehr noch als den Mann zieren —

Bescheidenheit, strenge Sittsamkeit in Worten und Gebehrden, gefällige Dienstfertigkeit, Nachgiebigkeit, Arbeitsamkeit und Pünctlichkeit, selbst die äußere Anständigkeit, und an die auch mit der Armuth verträgliche Reinlichkeit, — kann selbst die Schulordnung gewöhnen, wenn streng auf sie von Seiten der Lehrenden gehalten wird.

Anmerk. Ist eine harte Schulzucht in weiblichen Unterrichtsanstalten am wenigsten an der rechten Stelle, so sind die stärkeren Anregungen des Ehrtriebes fast eben so gefährlich. Hätte auch das weibliche Geschlecht nicht schon von Natur mehr Hang zur Eitelkeit, so würde doch die Erfahrung lehren, wie leicht er entsteht, und wie sehr der Charakter dadurch leidet.

Daher sind alle Arten von auffallenden Auszeichnungen, alle Ehren- und Tugendzeichen als Belohnungsmittel, alle Ranglisten, alles zu laute öffentliche Lob, schwerlich zweckmäßig, wenn sie auch bey Einzelnen unschädlich seyn sollten. Sie erwecken hier auch noch mehr Neid, als bey Knaben. Was die gute Tochter und Gattin immer am meisten leiten soll, ist, neben dem Pflichtgefühl, das Bewußtseyn, Zufriedenheit und Liebe erweckt zu haben. Wo Kindern dies gelang, da äußere man es ihnen durch stillen Beyfall, durch ernstes und sehr mäßiges Lob in den wöchentlichen Zeugnissen, durch bewiesenes Vertrauen. Auch das ist Erziehung fürs künftige Leben. Das Ziel wird dann nur

„Verdienst durch stille Häuslichkeit
„und bey Verdienst — Unsichtbarkeit."

So halte man es auch bey den Prüfungen. Man hüte sich selbst hier, Talente schimmern zu lassen. Das weibliche Talent wird liebenswürdiger hinter dem Schleyer der Verborgenheit, und bildet sich in der Stille am besten aus. Der Jüngling muß auf der Bühne des Lebens als Sprecher, Redner, Lehrer, Richter eine Rolle spielen. Der Schauplatz des Weibes ist das Haus. Man führe also auch in frühen Jahren, mit den Kenntnissen und Tugenden der Kinder dieses Geschlechts keine Schauspiele

auf. Man schwächt dadurch so leicht die schöne schüchterne Weiblichkeit, den zarten Sinn für das stille Leben und Wirken; und regt allerley Leidenschaften an, die nur zu früh von selbst erwachen. Dieß ist unstreitig die Schattenseite so mancher übrigens schätzbaren Schulen für das weibliche Geschlecht, und ein Grund, warum manche Pädagogen sogar alle öffentliche Prüfungen in diesen Schulen bedenklich fanden. Ein Mehreres im dritten Theile über weibliche Erziehungsanstalten.

95.

Ueber die Lehrer und Lehrerinnen der weiblichen Jugend.

Wenn man oft behauptet und die Erfahrung es oft bestätigt hat, daß eine verständige und liebende Mutter die beste Lehrerin ihrer Kinder, wenigstens im frühen Alter sey, wenn so viele Töchter der ihrigen gerade das Beste verdanken, was sie gelernt haben, so möchte man geneigt werden zu glauben, daß, wenigstens für den Unterricht der weiblichen Jugend, sich Frauen und gebildete Jungfrauen am besten eignen würden. Junge Lehrer, wenn sie gleich für den ersten Kindesunterricht sehr brauchbar seyn können, scheinen wenigstens, besonders auch in den durch Luxus und Sittencultur verfeinerten Ständen, für heranwachsende Schülerinnen nicht die schicklichsten Personen, da zumal manche Lectionen viel Zartheit in der Behandlung, sehr viel Ernst, und wie selbst die Bibelerklärung, eben so viel Vorsicht erfordern. Hätten wir nur erst mehr Bildungsanstalten für Lehrerinnen, in welchen ihnen die erforderlichen Kenntnisse selbst, theils theoretisch, theils durch Anhören guter Muster praktisch beygebracht würden! Warum sollte man ihnen dann nicht noch sichrer Lehrstunden übertragen, die ja ohnehin nicht über den Kreis des weiblichen Wissens hinaus liegen dürfen, so wie man ihnen schon jetzt die Arbeitsstunden anvertraut? Bis dahin wird man we-

nigstens bey der Wahl und Anstellung der Lehrer sehr vorsichtig, und eben so aufmerksam auf ihren Charakter und ihre Sitten, als auf ihre Kenntnisse und Lehrgaben seyn müssen. Ist der Vorsteher und Aufseher der Schule ein gesetzter Mann, wohl selbst Familienvater, so wird ihm auch der richtige Sinn, bey der Wahl jüngerer Mitarbeiter nicht fehlen. Es wird auch in manchen Fällen von diesen der Unterricht in Anwesenheit von Vorsteherinnen gegeben werden können, wodurch jede Art von Vertraulichkeit, oder tändelnder Liebkosungen der — Fleißigsten oder Wohlgebildetsten — am besten verhütet wird. Die kindliche und jungfräuliche Unschuld hat übrigens Etwas, das selbst dem Unreinen Achtung einflößt und zurückhält. Aergernisse und Anstößigkeiten gehören doch nur unter die seltnen und stets allgemeinen Unwillen erregenden Ausnahmen, welche man ja leider selbst in dem Verhältnisse der Lehrer zu Schülern nicht durchaus verhüten kann.

Anmerk. 1) Wenn man sich erinnert, wie viele Achtungswürdige des weiblichen Geschlechts, die entweder nicht verheirathet oder frühzeitig verwittwet sind, in den mühvollsten Geschäften oder in einer drückenden Abhängigkeit ihr Leben hinbringen müssen, so muß es in der That befremden, daß sie sich nicht einem Berufe widmen, der eben so ehrend für sie, als für die ihnen anvertrauten Kinder nützlich werden könnte. Es ist ja, um den elementarischen Unterricht zu geben, nicht einmal eine hohe eigne Bildung erforderlich, sondern nur richtige Kenntniß jener Elemente, und daneben einiges Studium der Methode. In einigen katholischen Frauenklöstern giebt es Schulen, an welchen auch protestantische Eltern mit Freuden ihre Kinder Theil nehmen lassen. Dieß ist nicht nur in Deutschland, sondern noch häufiger in Frankreich der Fall. Könnte man nicht ähnliche, mit so manchen adlichen oder bürgerlichen Stiften des protestantischen Deutschlands verbinden? Wie könnte das oft so öde und trübe Leben darin, durch die Berührung

mit einer fröhlichen Jugend, selbst erheitert und zugleich so wohlthätig für viele Familien gemacht werden!

Ueber die Bildung Einzelner zu Lehrerinnen und Erzieherinnen ein Mehreres im dritten Theil.

2) Wenn in einer großen Stadt ein warmes Interesse für eine weibliche Unterrichtsanstalt erwachte, und hinreichende Mittel zu ihrer Unterhaltung vorhanden wären, so dürfte es auch wohl an Männern und Frauen verschiedenen Standes nicht fehlen, die einzelne Lehrgegenstände übernähmen — Prediger für den Religionsunterricht; Lehrer der Geschichte und Geographie; Andere für das Nöthigste aus der Naturwissenschaft, die Sprachen rc. Lehrfähige Familienväter müßten selbst ein Interesse in Hinsicht auf ihre eigenen Töchter dabey finden, einen solchen Kreis unter sich zu bilden, und so könnte aus einer Familienschule nach und nach eine öffentliche hervorgehen.

Vierter Abschnitt.

Von den Militärschulen.

96.

Bedürfniß dieser Schulen.

In allen größeren Staaten macht der Stand der Krieger eine sehr zahlreiche Classe der Staatsbürger aus. Zunächst ist auch wenig Hoffnung, daß das Zeitalter der so allgemeinen Aufklärung und der wahren Humanisirung kommen werde, wo man einsähe, daß der Krieg,

„der Menschheit Brandmark alle Jahrhunderte durch,"

ganz aufhören, daß Vernunft und Gerechtigkeit, nicht das Schwert, zwischen den Fürsten und den Völkern richten müsse. Es werden noch lange große stehende Heere, so drückend sie auch für jeden Staat sind, nöthig seyn, um ihn zu sichern; es werden noch lange unzählige Menschen die Opfer der unvermeidlichen Uebel werden, welche in der Natur des Militärstandes liegen. Haben doch, um ihren Völkern den größten Segen, die Erhaltung des Friedens zu sichern, und sich durch eine furchtbare Macht Ansehn bey eroberungssüchtigen Nachbarn zu verschaffen, selbst die edelsten Regenten, sich zum Theil schon gedrungen gefühlt, die ganze Nation waffenfähig zu machen. Allein die Vorsehung wird auch ferner selbst aus den Schrecken und Uebeln des Krieges Gutes hervorzubringen wissen. *) Bey diesen Aussichten ist es doppelte Pflicht des Staats, dafür zu sorgen, daß ein Stand, der für die Erhaltung der Ordnung und Ruhe so viel aufopfern muß, wenigstens das Glück einer eben so zweckmäßigen Erziehung und Ausbildung genieße, als andere Stände, ohne welche er dem Staate, statt ihn zu sichern, nur lästig, wo nicht gefährlich wird.

Anmerk. *) Sehr bündig ist dieß unter andern erörtert und historisch nachgewiesen in Tzschirners Schrift über den Krieg. Leipzig 1815.

97.
Soldaten- oder Garnisonschulen.

Für die Kinder der Soldaten und Unterofficiere ist in jeder größeren Garnison eine besondere Schule eingerichtet; in kleineren Orten dagegen besuchen dieselben die gewöhnliche Elementarschule gegen Bezahlung eines von der Militärbehörde zu entrichtenden Schulgeldes. So hat sich wenigstens das Verhältniß im Preußischen gestellt; schon hieraus ergiebt sich, daß die eigentlichen Garnisonschulen nicht darauf ausgehen, die Soldatenkinder unmittelbar für den Militärstand vorzubereiten, sondern, daß sie zunächst nur den allgemeinen Zweck haben, ihre Schüler zu Menschen und brauchbaren Staatsbürgern auszubilden, weshalb sie denn auch keine andere Einrichtung haben, als gute Land- oder niedere Bürgerschulen. Der Unterricht beschränkt sich in den meisten dieser Schulen auf die Unterweisung in der Religion, auf die Vervollkommnung im Lesen, Schreiben und Rechnen bis zur Regel-de-tri mit benannten Zahlen, auf die ersten Elemente der Geographie und auf die Grundzüge der vaterländischen Geschichte. Daneben hält man nur auf Anfertigung schriftlicher Meldungen, Rechnungen rc., wie sie in den verschiedenen Dienstfunctionen eines Unterofficiers vorkommen. Dieser Unterricht kann aber um so planmäßiger seyn, da die bey dem Soldatenstande nothwendige strengere Subordination den Vortheil eines durchaus regelmäßigen Schulbesuchs gewährt, wie denn überhaupt in den Garnisonschulen eine gute Schulordnung fast erreichbarer, als in den gewöhnlichen Elementarschulen ist, die von Kindern freyerer Bürger besucht werden. Der Lehrer wird daher in ihnen um so eher sein Ziel, die Veredlung der Menschheit in allen Individuen erreichen können

Anmerk. Die Soldaten- oder Garnisonschulen lassen sich um so unbedenklicher mit den niederen Volksschulen vereinigen, je weniger darin die Vorbildung zum Militär beabsichtigt wird. In dem Lehrplan und in den Lehrob-

jecten fällt sie ganz mit einer guten Elementarschule zusammen und braucht nicht einmal einen eignen Soldatenkatechismus. Man vergleiche die Schrift: Ueber militärische Institute und Garnisonschulen, von Wolfrath, Hamburg 1800., und die Bescheidene Prüfung der preußischen Circularverordnung, den Unterricht in Garnisonschulen betreffend, von F. Z. H. H.; in der Monatsschrift für Deutsche, Leipzig 1800. April — Jul.; vorzüglich aber in dem *Praktischen Handbuche für Feldprediger 2c. Berlin 1802. §. 1 — 44.: über die zweckmäßige Einrichtung einer Garnisonschule; und §. 36. ff. über die Anlegung einer Industrieschule für Soldatenkinder.

98.

Bildung der Officiere.

Aber nicht minder wichtig, und selbst für die Untergeordneten höchst wohlthätig, ist die Bildung der Officiere. Dennoch geschah selbst in Deutschland noch zu Anfang unseres Jahrhunderts sehr wenig für dieselbe. Die Anforderungen, welche der Staat an die Officiere machte, waren sehr gering, der Unterricht in den Cadettenhäusern schränkte sich entweder bloß auf den Elementarunterricht und einige mathematische Kenntnisse ein, welche zwar dem Officier nützlich, aber bey weitem nicht das einzige Mittel seiner Bildung, und ohne anderweitige Vorbereitung doch bald wieder verloren sind, oder es fehlte wenigstens an Plan und Stufenfolge, und die Wirksamkeit der Feld- und Garnisonprediger hing fast allein von ihrer Persönlichkeit ab. In neuerer Zeit dagegen geschah namentlich in Preußen ungemein viel für die Bildung des Standes; die Anforderungen an die Eintretenden steigerten sich, der Unterricht nahm eine ganz neue Gestalt an und die Geistlichen erhielten eine würdigere Stellung. Die weitere Ausführung dieser Andeutungen ist die Aufgabe der folgenden Paragraphen.

99.

Vorbereitende Bildung der künftigen Officiere.

Da die größte Zahl derer, welche sich dem Militärstande bestimmen, sehr früh in denselben einzutreten pflegen, so wird der erste Unterricht zunächst von den unentbehrlichen Anfangsgründen ausgehen müssen. Bey dem gleichzeitigen Erlernen des kleinen Dienstes, würde in den gewöhnlichen Schulen dadurch zu viel Unterbrechung entstehen. Es werden daher am besten eigene militärische Central- oder Brigadeschulen errichtet werden. Diese haben in ihren unteren Classen das zu treiben, was gesetzlich erfordert wird, um den ersten Grad (als Fähnrich, Porte-epee-Junker) erreichen zu können, in den oberen aber das, was von den wirklichen Officieren vorschriftsmäßig und mit Recht verlangt werden kann, wenn der Stand nicht hinter andern Ständen in seiner Bildung zurückbleiben soll. Zu dem, was von den Ersteren erwartet wird, ist eine richtige Kenntniß 1) der deutschen Sprache nebst einiger Uebung in deutschen Aufsätzen, 2) der Arithmetik und der Anfangsgründe der Geometrie, 3) der allgemeinen Geschichte und Geographie, und 4) der Elemente des Französischen, wegen des mannichfachen Gebrauchs im Leben und für die Lectüre, zu rechnen. In der höheren Classe derer, welche sich zu dem Officierexamen geschickt machen wollen, werden jene Lehrobjecte theils fortzusetzen, theils zu erweitern seyn. Der deutsche Sprachunterricht, der Geographische und Historische wird hier das zu beabsichtigen haben, was oben C. 2. und C. 6. als zweyter Cursus näher bezeichnet ist. Vorzüglich wird die reine Mathematik bis zur Trigonometrie mehr Zeit erfordern, und das Planzeichnen fortzusetzen seyn. Als neue Lehrgegenstände treten die Elemente der eigentlichen Kriegswissenschaften ein, namentlich der Fortification, der Artillerie, und die ersten Begriffe der Taktik. Mit dem Unterricht werden überall Uebungen in Aufsätzen, Anlei-

tung zum Lesen allgemein und speciell den Krieger bildender Schriften, so wie das Feldmessen verbunden. Daß übrigens in der Stundenabtheilung und der Lehrweise, die Rücksicht auf den Dienst, auf gewisse militärische und gymnastische Uebungen, so wie auf die Exercierzeit nicht übersehen werden dürfe, ergiebt sich von selbst.

Anmerk. 1) Die in dem Paragraphen angedeuteten Ideen sind größtentheils von den Einrichtungen entlehnt, welche man zur Bildung der Officiere in Preußen getroffen hat. Ich verdanke die genauere Bekanntschaft mit denselben der Gefälligkeit des Herrn Lieutenant von Weltzien und theile, was er mir darüber aufgesetzt hat, um so lieber im Auszuge mit, je weniger bisher durch Werke wie das vorliegende dafür gesorgt ist, daß es allgemein bekannt werde.

Um junge Leute, die sich dem militärischen Stande widmen wollen, tüchtig vorzubilden und sie zu befähigen, den Anforderungen zum Porte-epee-Fähnrich- und Officier-Examen volles Genüge zu leisten, bestehen im Preußischen folgende Institute: 1) die Cadettenhäuser in Culm, Potsdam und Berlin. In den beiden zuerst genannten Orten bleiben die Knaben bis in ihr vierzehntes Jahr, dann werden sie dem Cadettenhause in Berlin überwiesen und erst von hier aus treten sie in ihrem achtzehnten Jahre nach Beschaffenheit ihrer Kenntnisse, entweder als Porte-epee-Fähnriche oder Officiere in die Regimenter ein. Die Cadettencorps haben durch eine Königl. Cabinetsordre vom Jahre 1818 eine neue Verfassung erhalten. 2) Die Divisionsschulen. Sie bestehen seit 1816 an allen Orten, wo sich der Stab einer Division befindet, und sind überall gleichmäßig organisirt. Die Direction, in der Regel aus einem Militär-Director, einem Studien-Director und einem Lehrer aus der Zahl der Officiere gebildet, entscheidet über die Würdigkeit derer, die sich zur Aufnahme melden. Sie müssen das Porte-epee-Fähnrich-Examen bereits überstanden haben, also im Deutschen mit den Grundregeln der Sprache, namentlich mit

der Wortbeugung und den einfachsten syntaktischen Bestimmungen genau bekannt seyn, sich sprachrichtig mit Sicherheit und Bestimmtheit ausdrücken, und ein Dictat ohne Fehler gegen Rechtschreibung und Interpunction liefern; im Französischen nicht nur richtig und fertig lesen, decliniren und conjugiren, sondern auch so weit mit den Regeln der Sprache und ihrem Wortschatz bekannt seyn, daß sie einen leichten französischen Schrifteller ohne Hülfe des Wörterbuchs verstehen, und einen kurzen Brief oder Aufsatz ohne grobe Verstöße gegen die Grammatik übersetzen können. Sie müssen ferner, was die Geographie betrifft, sowohl eine allgemeine Kenntniß von dem Globus, von der Eintheilung der Erdoberfläche, wie von ihren Größen und Formen überhaupt haben, als auch im Besonderen über die Lage und die Gränzen der einzelnen Länder, über ihre natürliche Beschaffenheit, ihren Culturzustand und ihre Verfassung Auskunft ertheilen, namentlich aber mit der Geographie von Preußen speciell bekannt seyn. Eben so wird von ihnen in der Geschichte neben einer allgemeinen Uebersicht über das ganze Gebiet derselben, eine detaillirte Kenntniß der vaterländischen Geschichte gefordert. In Betreff der Arithmetik und Mathematik endlich verlangt man, daß ihnen die Lehre von den geometrischen Proportionen und den sich darauf gründenden Rechnungsarten, namentlich der Regel-de-tri, der Regula Quinque, der Gesellschaftsrechnung ꝛc. geläufig sey, und daß sie in der Geometrie bis zum Kreise vorgedrungen sind. Wie hiedurch der Anfangspunct für die Divisionsschulen genau und scharf bestimmt ist, eben so ist es das Ziel, was sie erreichen sollen. Sie sollen die Porte-epee-Fähnriche zu Officieren heranbilden; diese aber müssen bey ihrem Examen im Deutschen ein Thema, das sich auf militärische Gegenstände bezieht, ordentlich behandeln, also regelrecht disponiren und in seinen einzelnen Theilen harmonisch behandeln, im Französischen selbst schwierigere Autoren ohne Anstoß verstehen, ferner eine wissen-

dem Gesichtspunct aufzufassen, wie sie die Lage und Verhältnisse kriegführender Mächte bestimmen hilft; 3) die Geographie topographisch kennen zu lernen und damit die Terrainlehre zu verbinden; 4) mit den Kriegswissenschaften selbst, namentlich der Taktik, Fortification und Strategie, immer vollständiger bekannt zu werden. Es wird 5) dieses Studium eine genauere Kenntniß der allgemeinen und besonders speciellen Kriegsgeschichte noch mehr beleben, und das Interesse an der Wissenschaft, mit der Ueberzeugung von der Wichtigkeit derselben für das Leben und Handeln des Kriegers, nothwendig zunehmen. Unter die praktischen Uebungen und Fertigkeiten, welche stets fortzusetzen sind, gehört theils die Vervollkommnung des deutschen Styls überhaupt, und namentlich in Aufsätzen, welche zum Militär gehören, Rapports, Instructionen ꝛc.; theils das Feldmessen, Aufnahme von Gegenden, Entwerfung von Planen und allen Arten militärischer Karten; theils die körperlichen Geschicklichkeiten aller Art, wie sie für den doppelten Dienst unentbehrlich sind. In einer noch über diesen Unterricht hinausliegenden Kriegsschule für die Bestvorbereiteten, würde nun dieß Alles concentrirt, und die allgemeinen Grundsätze der neueren Kriegskunst für den combinirten Gebrauch sämmtlicher Waffen praktisch entwickelt werden.

Anmerk. 1) Das Vorurtheil, als ob Diensteifer und Tapferkeit zum tüchtigen Krieger hinreiche, welches man sonst wohl durch Beyspiele großer Feldherren, die übrigens wenig wissenschaftliche und nicht einmal militärische Kenntnisse besessen, zu nähren suchte, verschwindet immer mehr, und die Erfahrung hat hierüber in neueren Zeiten Vieles ganz anders gelehrt.

„Im Schooß des Friedens, sagt ein vortrefflicher militärischer Schriftsteller, muß man kämpfen und siegen lernen, und die Grundkenntnisse der Kriegskunst, welche man in der Stille seines Cabinets erlangt, sind, wie in jeder andern Wissenschaft, von der höchsten Wichtigkeit, um ihre Höhe zu erreichen. Weit ent-

entfernt also zu warten bis man in den Krieg geht, um zu lernen wie man ihn führen muß, glaube ich im Gegentheil, daß die großen Heerführer, welche bloß durch die Praxis gebildet wurden, sehr viele Fehler gemacht haben, die sie unfehlbar vermieden haben würden, wenn sie die Gesetze und Principien der verschiedenen Theile der Kriegskunst studirt hätten."

Von diesem Grundsatze gehen alle die Schriftsteller aus, welche über die Bildung des Standes der Krieger geschrieben haben, wie denn derselbe auch den Einrichtungen zu Grunde liegt, die im Preußischen getroffen sind, um einzelnen Militärs in der allgemeinen Kriegsschule, der Artillerie- oder Ingenieurschule, und dem topographischen Bureau zu einer noch weiteren Ausbildung Gelegenheit zu geben; indessen liegt sowohl die Darstellung dessen, was zum Eintritt in diese Institute gefordert, als was in ihnen geleistet wird, außer dem Plane dieser Schrift.

2) Die besten Lehr- und Hülfsbücher zu den im §. bemerkten Gegenständen, sind ebenfalls in den obigen Capiteln der speciellen Didaktik nachzusehen. Lehrbücher für die eigentlichen Kriegswissenschaften sind:

Mauvillon Einleitung in die sämmtlichen militärischen Wissenschaften für junge Leute, die bestimmt sind, als Officiere zu dienen. Braunschw. 1784. ff. v. Scharnhorst Handbuch für Officiere, in den angewandten Theilen der Kriegswissenschaften, Th. 1. Neue von J. G. Hoyer verb. Aufl., enthält die Artillerie, Hannover 1815.; Th. 2. enthält die Verschanzung, Hannov. 1817.; Th. 3. enthält die Taktik, Hannov. 1820.; Th. 4. enth. Festungskrieg u. Strategie, Hannov. 1829. mit Kupf. und Dessen Milit. Taschenbuch zum Gebrauch im Felde. Das. N. Aufl. 1816. Meinert Lehrbuch der gesammten Kriegswissenschaft für Officiere bey der Infanterie u. Cavallerie, Th. 1. in 4 Abtheil. Halle 1789—1800. Venturini Lehrbuch der angewandten Taktik oder eigentl. Kriegswissenschaft, 3 Theile. Schleswig 1798—1800. Beckenberg Lehrbuch der Kriegswissenschaften, 2 Thle, 2te Aufl. Dresd. 1808. Handbuch für Officiere zur Belehrung im Frieden und zum Gebrauch im Felde von R. v. L. Berlin 1817. v. Bernewitz Anleit. zur Abfassung aller milit. Aufsätze. Leipzig 1817. Jomini Ueber große milit. Operationen, 4 Bde. Tübingen 1812. Krug System

der Kriegswissenschaft. Leipz. 1815. Hoyer Gesch. der Kriegskunst seit der Anwendung des Schießpulvers bis an das Ende des 18. Jahrh., 2 Bde. Gött. 1797. Diesen von meinem verstorbenen Vater genannten Schriften füge ich als besonders lehrreiche militärische Werke folgende hinzu: v. Reiche Feldfortification (der Befestigungskunst). Berlin 1812. v. Valentini Kleiner Krieg, 4te Aufl. Berlin 1821. Desselben Großer Krieg, 2 Theile. Berlin 1821. 24. Desselben Türkenkrieg. Berlin 1822. v. Decker Kleiner Krieg, 3te Aufl. Berl. 1828. Desselben Handbuch für Artillerieofficiere, 3 Thle. Berlin Th. 1. Aufl. 2. 1826. Th. 2. 3. 1816.

Militärische Zeitschriften haben v. Gröben, v. Seid'l, v. Porbeck, Massenbach, v. Scharnhorst, Schleicher, Hoyer, Rühl v. Lilienstern, v. Decker, v. Maliszewski und Blesson veranstaltet. Die drey zuletzt genannten sind gegenwärtig Redactoren der sehr lehrreichen Militär-Literaturzeitung.

Die militärische Bücherkenntniß enthalten folgende Schriften:

Neue militär. Bibliothek, 4 Bde. Marburg 1789. f. Literarisch-bibliographische Vorlesungen für die Militärakademien in Wienerisch-Neustadt, 4 Thle. 1796. Versuch einer vollst. Militärbibliothek (von Walther), Dresden 1783., die Fortsetzung 1799. Militärische Bibliothek. Berlin 1815. Rumpf Allgem. Literatur der Kriegswissenschaften, 2 Bde. Berlin 1824.

Da die Lage vieler Militärs sehr beschränkt ist, so erwerben sich die Regimentschefs ein großes Verdienst durch Anlegung von militärischen Bibliotheken und Lesecirkeln, in welche auch die wichtigsten politischen Zeitungen gehören, damit jeder, der vielleicht in wichtigen Momenten, in die Zeit eingreifen soll, auch stets mit der Zeit fortgehe, und insonderheit die Verhältnisse des Staats, dem er dient, kennen lerne.

Fünfter Abschnitt.

Von den gelehrten Schulen oder Gymnasien.

101.

Begriff der Gelehrsamkeit und des Gelehrten.

Es liegt in der Natur der Sache, wie in den Verhältnissen der menschlichen Gesellschaft, daß nur ein Theil ihrer Mitglieder nach dem Grade der Ausbildung streben oder ihn erreichen kann, welchen die höchste Vollkommenheit des menschlichen Wissens und Erkennens, oder die Wissenschaft im strengsten Sinne des Worts erfordert. Die Richtung der bey weitem Meisten, geht auf die Bedürfnisse und Geschäfte des äußeren Lebens, folglich auf die Erlangung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, und die Ausbildung derjenigen körperlichen und geistigen Kräfte, welche geeignet sind dieses äußere Leben theils zu erhalten, theils zu veredeln und zu verschönern, um so in dem höchst mannichfaltigen Verkehr der geselligen Zustände thätig zu werden. Nur die kleinere Zahl strebt mehr ausschließend nach der Befriedigung rein-geistiger Bedürfnisse, durch den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, deren Werth nicht bloß in Vortheilen besteht, welche der Mensch als Sinnenwesen betrachtet, daraus ziehen kann, sondern vorzüglich nach dem Einfluß auf die Veredlung seiner höheren Natur und seines inneren Lebens. Hierdurch gewinnt Alles, was gewußt und erkannt wird, Zusammenhang und Harmonie, und das Wissen wird zur Wissenschaft. Man bezeichnet diesen Grad der Ausbildung häufig mit dem Namen der Gelehrsamkeit, und die, welche im Besitz derselben sind, im Gegensatz der Handwerker, Künstler, Handelsleute, Geschäftsmänner, mit dem Namen der Gelehrten, bald auf mehreren, bald auf einem einzelnen Gebiet des menschlichen Wis-

sens, z. B. der Sprachgelehrten, Rechtsgelehrten, Gottesgelehrten; nennt sie auch wohl im Gegensatz Unstudirter, Studirte, so fern unter dem Studiren eine regelmäßige Richtung und Uebung geistiger Thätigkeit auf die richtigste und vollständigste Erkenntniß eines Gegenstandes verstanden wird.

102.

Begriff einer Gelehrtenschule.

Hienach könnte der Name einer Gelehrtenschule auf jede Schule angewendet werden, welche sich Wissenschaftlichkeit in irgend einer Gattung menschlicher Erkenntnisse zum Zweck setzt, und dadurch von solchen unterscheidet, welche ihr Ziel näher steckend, nur den Erwerb gewisser praktischer Erkenntnisse und Fertigkeiten für das äußere Leben und die Betreibung seiner Geschäfte bezweckt. In diesem Sinne giebt es nicht nur gelehrte Humanisten, sondern auch gelehrte Militärs, Oekonomen, Kaufleute und Künstler, welche ihr Fach nicht nur als handwerksmäßige Praktiker verstehen und üben, sondern es recht eigentlich und gründlich studirt haben. Wenn jedoch eine Schule den Zweck hat, mehr im Allgemeinen und ganz vorzüglich den Geist edler Menschheit zu entwickeln, dazu aber diejenigen Kenntnisse, welche man eben darum die Humanioren zu nennen pflegt, vor andern geeignet, und um so weniger zu entbehren sind, als unsere europäische Bildung auf dem Boden der Literatur des Alterthums erwachsen ist, so bekommt, nach dem jetzt angenommenen Sprachgebrauch, eine solche Unterrichtsanstalt den Namen einer Gelehrtenschule oder eines Gymnasiums, und classische Bildung wird in ihr als die Hauptsache betrachtet. Dieses schließt übrigens manche andere Theile des Unterrichts so wenig aus, daß man vielmehr den Begriff einer Gelehrtenschule fehlerhaft bestimmen würde, wenn man sie bloß auf zwey oder drey alte Sprachen, oder überhaupt allein auf das Alterthum beschränken und alles Andere, was zu einer universelleren Geistesbildung gehört, daneben ver-

nachlässigen wollte. Vielmehr behalten sie in ihren Unter- und Mittelclassen immer Etwas mit den höheren Bürger- oder deutschen Schulen gemein, und werden nur nach dem benannt, was wenigstens in ihren höheren Abtheilungen vorwalten muß. Dieser Begriff einer Gelehrtenschule, ist von denen, welche in älteren und neueren Zeiten über das Schulwesen geschrieben haben, mehr oder weniger scharf aufgefaßt worden.

Anmerk. Die älteren Schriftsteller, haben in ihren Schriften über Schulwesen größtentheils Gelehrtenschulen im Sinn. Vieles in ihnen ist für unsere Zeiten und Einrichtungen nicht mehr anwendbar; Vieles beruhte auf Geringschätzung der vaterländischen Literatur; Vieles ist in neueren Schriften mit Auswahl und Urtheil benutzt und für die Bedürfnisse unserer Zeit bearbeitet, wodurch die Lesung der älteren Schriften entbehrlich wird. So verhält es sich mit den für ihre Zeit sehr wichtigen Schriften von Cölestin, Neander, Hölzlin, Sturm, Caselius, Scioppius u. m. A.; desgleichen unter den Schriften der Erfinder von manchen an Charlatanerie gränzenden Erleichterungsmethoden, bey dem Erlernen der gelehrten Sprachen, z. B. des Comenius, Ratichius, Hellwig, Vogelius, Becher, Trotzendorf u. A., in deren Methoden jedoch auch viele gute und nicht ganz untergegangene Ideen lagen. Vergl. die Beyträge zur Geschichte des Schulwesens am Ende des dritten Theils.

Näher unsern Zeiten liegen Vockerodt Consultationes de literarum studiis recte et religiose instituendis, nec non de publicarum scholarum usu, pretio et disciplina sanctiore. Gotha 1705. Gesneri Institutiones rei scholasticae, Jenae 1715.; und Dessen Gutachten wie ein Gymnasium einzurichten, in seinen gesammelten Schulschriften S. 251. Valkenaer Orat. de optima ratione docendi in scholis latinis. Hagae

Com. 1720.; ferner: Ehlers Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nöthigen Erfordernissen. Altona 1766. Gedicke Ueber den Begriff einer gelehrten Schule, Berlin 1802.; und Ueber die Verbindung des wissenschaftlichen und philologischen Schulunterrichts, in seinen Schulschriften, Th. 1. S. 20. Sander Ueber Gymnasialbildung. Carlsruhe 1812. *Bernhardi Ansichten über Reorgan. der gelehrt. Schulen. Jena 1815. Steuber Ueber Gymnasialbildung. Sondershausen 1817. Löbell Die Gymnasialbildung in ihrem Verhältniß zur gegenwärtigen Zeit. Breslau 1821.; und noch näher die Gedanken über die Gränzen des Gymnasialunterrichts, und über den auf sie vorbereitenden Unterricht in Matthias Mittheilungen. Magdeburg 1824. Böhme Schul- und Zeitgeist. Neustadt 1824. Baumgarten-Crusius Briefe Ueber Erziehung und Bildung in Gelehrtenschulen. Leipzig 1824. Thiersch Ueber gelehrte Schulen, 3 Bde. Stuttg. 1826 — 1829. Stephani Ueber Gymnasien, ihre eigentliche Bestimmung und zweckmäßige Einrichtung. Erlangen 1827. Kalokagathophilos Mängel des höheren Unterrichtswesens. Hamburg 1828. *v. Heusde Briefe über die Natur und Tendenz des höheren Unterrichts, aus dem Holl. von Weydmann Crefeld 1830. Klumpp Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit, zwey Abtheil. Stuttgart 1829. 1830. Aschenbrenner Ueber die Anordnung der Humanitätsstudien in den gelehrten Schulen. Aschaffenburg 1831. Snell u. Müller Skizze einer philosophischen Begründung des Gymnasial-Unterrichts. Dresden 1833. *Münscher Ansichten über die Bestimmung und Einrichtung der Gymnasien. Hanau 1833. *Friedemann Beyträge zur Verfassung und Verwaltung deutscher Gymnasien, 2 Hefte. Weilburg 1833. Braubach Die Schule in der wichtigsten Reform ihrer innern Organisation. Gieß. 1833., nebst mehreren hierher gehörigen Abhandlungen von Hei-

nah, Schlegel, Jacobs, Pauli, Bernhardi, Struve, Spilleke, Kirchner, Lindemann, Wagner u. A., so wie einigen Aufsätzen in Journalen und Zeitschriften, von denen ich jedoch als die lesenswerthesten nur zweye anführe. Man vergl. Seebode N. Archiv 1826. Heft 2. Allg. Schulz. 1828. II. 119—123.

103.

Von den Lehrern und ihrer Bildung.

Die Bestimmung von Lehranstalten, in welchen für eine — aus der großen Volksmasse gleichsam ausgehobene — Auswahl, gerade die höchste Ausbildung beabsichtigt wird, rechtfertigt die größeren Ansprüche an die Lehrer, welche in ihnen den Unterricht besorgen sollen; ja sie macht es wenigstens für die oberen Classen solcher Schulen beynahe nothwendig, daß sie selbst, wenigstens in den Fächern, welche ihnen übergeben sind, als wahre Gelehrte auftreten können. Dazu bildet nun gewissermaßen jedes Gymnasium schon einen Theil seiner fähigsten Schüler. Wenn die Mehrzahl der auf der Universität Studirenden zu andern Berufsarten übergeht, so setzt eine Kleinere desto eifriger die Studien fort, welche im Gymnasialunterricht die Hauptobjecte ausmachen, und es scheint, daß sie dadurch auch schon lehrfähig und geschickt gemacht werden, künftig ihr eigenes Wissen auch andern mitzutheilen, ohne einer besondern Vorbereitung zum Lehramt zu bedürfen. Indeß haben doch die philologischen und pädagogischen Seminarien, durch welche sich mehrere Akademieen auszeichnen, nicht bloß den Zweck, überhaupt Studirende eines gewissen Fachs vollkommner auszubilden, oder nur Universitätslehrer zu erziehen, sondern die philologischen berücksichtigen auch vorzüglich Gymnasiallehrer, die pädagogischen aber überhaupt Lehrer für die Jugend aller Stände und Classen. Die praktischen Uebungen in solchen Seminarien, (Vortragen, Referiren aus dem Gelesenen, Interpretiren,

Disputiren, Kritisiren fremder Arbeiten, Schreiben,) erhalten die in dem steten Collegienhören so leicht untergehende productive Kraft, und entwickeln die Fähigkeit einer freyen Mittheilung; daher zu wünschen ist, daß der Stoff mannichfaltig, und nicht bloß aus der höheren Philologie oder Kritik, sondern auch aus der Geschichte, Literatur, und ästhetischen Beurtheilung classischer Werke gewählt werde. Ist Gelegenheit da, so lasse man dazu noch Uebungen im Unterricht kommen, und in einer Gelehrtenschule eine oder die andere Classe besorgen, um über das Lehrtalent urtheilen zu können. Wo an einem Gymnasium jüngere Collaboratoren oder Hülfslehrer angestellt sind, da wird von dem Vorsteher der Schule auf ihre Bildung, theils durch Gespräch, theils durch Besuch ihrer Lehrstunden und Nachsehn ihrer Aufgaben, theils durch die Schulconferenzen fortdauernd gewirkt werden können.

Anmerk. 1) Philologische Seminarien müssen sich da anschließen, wo der höhere Schulunterricht endet, aber dabey immer von den Directoren Winke gegeben werden, wie sich der akademische von dem Schulunterricht unterscheide. Die pädagogischen müssen die Methodik theils theoretisch lehren und sich über alle Lehrfächer verbreiten, theils praktisch üben lassen. Dadurch wird verhütet, daß der Schulvortrag solcher Seminaristen nicht einst in akademische Vorlesungen ausarte, und das wahre Bedürfniß der Schule unbeachtet bleibe — ein Fehler, vor dem sich auch manche Rectoren und Conrectoren zu hüten haben, die sich sehr oft darin gefallen, das, was sie in ihren gelehrten Schriften niederlegen, zuerst auf dem Schulkatheder sehr unreifen Schülern vorzutragen.

2) Die akademischen Jahre sind so kurz, und der Umfang dessen, was darin getrieben werden soll ist so groß, daß wenig Zeit zum Unterrichtgeben übrig bleibt. Dennoch ist zu wünschen, daß keiner, der unmittelbar nach der Universität ein Jugendlehrer werden will, ohne alle Vorübung

und ohne wenigstens einige Versuche gemacht zu haben, das Geschäft anfange. (S. ein Mehreres darüber im dritten Theile bey der Bildung der Hauslehrer.)

Ueber die Einrichtung und den Geist einiger vorzüglichen schon bestehenden Seminarien dieser Art s. m. Gesneri Seminarii philol. in Acad. Georg. Aug. ratio in Opusc. minor. I, p. 59. Creuzer Das akademische Studium des Alterthums, nebst Nachricht von der Einrichtung des philolog. Seminars zu Heidelberg. Heidelb. 1807. Schwarz Einrichtung des pädagog. Seminars auf der Universität Heidelberg, 1807. Beck De consiliis et rationibus Seminarii philologici. Lips. 1809. Instruction für das Königl. Preuß. Seminarium für gelehrte Schulen in Berlin vom J. 1812. *Körte Leben und Studien Fr. Aug. Wolf's, des Philologen. Essen 1833. Theil 1. S. 200. ff.

104.

Principien zur Bestimmung der Lehrgegenstände.

Die Gelehrtenschulen sind der Bildung derer bestimmt, welchen entweder der Staat einst seine wichtigsten Angelegenheiten anvertrauen will, oder die das Reich der Wissenschaften erhalten und erweitern sollen.[1]) Mag diese Hoffnung an vielen ihrer Schüler unerfüllt bleiben; mag ein Theil derselben schon in den mittleren Classen selbst fühlen, daß die Aufgabe für ihn zu hoch ist, auch sich daher nur lieber auf die mittleren Regionen des Geschäftslebens beschränken; mag ein anderer Theil, der die höchste Classe erreicht, späterhin still stehen, und mehr dem Namen als der fortgeschrittenen Bildung nach zu dem gelehrten Stande gezählt werden, — der Lehrplan eines Gymnasiums ist auf jeden Fall so anzulegen, als ob Jeder zur Erreichung des Höchsten in der Wissenschaft und Gelehrsamkeit fähig gemacht werden könnte. Da nun geschichtlich gewiß ist, daß die Sprachen des griechischen und römischen Alterthums die Hauptmittel geworden sind, Kenntnisse und Wissenschaften aller Art aufzubewahren und weiter zu verbreiten, so ergiebt sich schon hieraus, daß die Elemente der Alterthumswis-

senschaft das Haupt- und charakteristische Lehrobject dieser Schulen seyn müssen. Indeß kann nur eine gewisse Anzahl der Studirenden in der Folge das höhere Studium derselben in allen ihren Zweigen zu seinem eigentlichen Beruf und gleichsam zum Mittelpunct seiner gelehrten Thätigkeit machen. Für die bey weitem größere soll dadurch mehr eine formelle Geistesbildung gewonnen werden. Ueberhaupt ist aber der Kreis dessen, was man von jedem wissenschaftlich Gebildeten fordert, mit der Kenntniß der classischen Literatur nicht abgeschlossen. Daher wird neben der successiven Bildung durch die älteren Sprachen und die zu ihrem richtigen Lesen und Verstehen unentbehrlichen Hülfskenntnisse, der Unterricht in andern Sprach- und Sachkenntnissen ebenfalls planmäßig fortschreiten müssen.

Anmerk. 1) Es ist sehr wichtig, daß Alle, die an einer Gelehrtenschule arbeiten, sich mit der Idee ihres großen Zwecks erfüllen und selbst dadurch für ihren Beruf begeistern. Zwar soll Keiner auch die niedrigsten Unterrichtsanstalten gering schätzen. Aber wer mag doch läugnen, daß es die Zöglinge der Gelehrtenschulen eigentlich sind, in deren Händen einst die höchsten Angelegenheiten der bürgerlichen und Gelehrtenrepublik liegen, daß sie den Beruf haben werden, gleichsam die Oberaufsicht über den wirklichen Fortgang des Geschlechts im Allgemeinen und Besondern zu führen, und denselben zu fördern, und nicht nur die Depositärs der Cultur des Zeitalters zu seyn, sondern auch durch eigene philosophische und historische Forschung und Begründung aller Gegenstände des menschlichen Denkens, das Zeitalter weiter zu bringen. Man erinnere auch seine Schüler schon früh, was in dieser Hinsicht oft ein einziger Kopf geleistet hat; welches Licht eine einzige neue oder berichtigte Idee, oder Erfindung über Nationen verbreiten kann, und welch einen weit dauerndern Einfluß Eroberungen auf dem Gebiet der Wissenschaften gehabt haben, als die Großthaten so mancher vergeßnen Weltbezwinger. Wer möchte nicht lieber der Lehrer des Aristoteles, als der Erzieher Alexanders gewesen seyn? Man vergleiche Fichte's Vorlesungen über die Bestimmung der Gelehrten. Jena 1799. Tittmann Ueber die Bestimmung des Gelehrten und seiner Bildung durch Schule u. Universität. Berlin 1833.

2) Dem Streit über das, was in Gelehrtenschulen unserer Zeit und nach dem Ort und dem Grade unserer Bildung als die Hauptsache zu betrachten ist, liegt viel Mißverstand und Uebertreibung zum Grunde, und die scharfen Gegensätze dessen, was Humanismus und Realismus genannt ist, haben dazu immer noch mehr Gelegenheit gegeben, wie dieß immer der Fall bey Sectennamen war.

3) Ueber die Principien, nach welchen der Lehrplan der Gelehrtenschulen anzulegen, enthalten zum Theil sehr verschiedenartige, oft fast antagonistische und einer ernsten Prüfung um so mehr bedürftige Vorschläge, außer mehreren in diesem Hauptabschnitte §. 1. Anm. 2. und §. 102. genannten Schriften: Suttinger Versuch einer psychologisch-pädagogischen Erklärung zweyer Erscheinungen, die man zu unserer Zeit an Studirenden bemerkt. Leipzig 1799. Hoffbauer Perioden der Erziehung, zur Bestimmung des Unterrichts auf Universitäten und höheren Schulen. Leipzig 1800. Göring Ueber die Gränzen des öffentlichen Unterrichts auf Gelehrtenschulen im N. Jahrb. des Pädagog. zu U. L. Frauen in Magdeburg, 1804. St. 1. Manso Lehren wir in unsern Schulen auch nicht zu viel? Berlin 1806. Diese Frage hat sich in neuerer Zeit besonders auf die Mathematik und die Naturwissenschaften gerichtet, und ist wie natürlich auch in den Schriften berührt, die sich mit dem Gymnasial- oder dem Unterrichtswesen überhaupt beschäftigen und bereits angeführt sind. Hier verweise ich nur auf Föhlisch Ueber die logische Wichtigkeit der Mathematik auf Gymnasien. Wertheim 1814. Limpert Die Mathematik als allgemeines Bildungsmittel. Programm von Mühlhausen 1826. Tellkampf Zur Würdigung u. näheren Bestimmung des mathematischen Gymnasial-Unterrichts. Hamm 1827. Lauber Ueber Mathematik auf Gymnasien. Berlin 1832. Bayer Gegenwärtiger Standpunct des mathemat. Unterrichts in gelehrten Schulen. Aachen 1832. Drobisch Philologie u. Mathematik als

Gegenstände des Gymn. Unterrichts. Leipz. 1832. Pliéninger Ueber Leistungen und Bedürfnisse des mathemat. Unterrichts auf den gelehrten Schulen. Stuttgart 1833. Spiller Ansichten üb. die Mathematik. Glogau 1834. — Lauber Ueber den Einfluß des naturwissenschaftl. Unterrichts auf rein-menschliche Bildung. Thorn 1832. Großmann Rede auf dem Sächsischen Landtag in den Nachrichten vom Landtage. Leipz. Zeit. 1834. Nr. 427. ff. Kapp Der wissenschaftl. Schulunterricht als ein Ganzes. Oder: Die Stufenfolge des naturkundigen Schulunterrichts als des organ. Mittelgliedes zwischen dem der Erdkunde u. der Geschichte. Hamm 1834.

105.

Uebersicht der Lehrgegenstände.

Dieß vorausgesetzt, sind die Hauptbestandtheile des Unterrichts, welche von einer jeden gelehrten Schule mit Recht erwartet werden, folgende: I. Sprachunterricht und zwar 1) als Grundlage alles Sprachenlernens, Unterricht in der deutschen Sprache, 2) in der lateinischen und der griechischen, verbunden mit den unentbehrlichen prosodischen, mythologischen, antiquarischen, literarischen Hülfskenntnissen zum rechten Lesen und Verstehen ihrer Schriftsteller. Für die Theologen (und nach dem neuen Abit.-Reglement im Preußischen vom J. 1834 auch für die Philologen) kommt hiezu 3) die hebräische. Unter den neueren ist 4) die französische wegen ihrer Universalität unerläßlich. II. Wissenschaftlicher Unterricht, namentlich 1) in der Religion und Moral, 2) in der Arithmetik, der reinen Mathematik und den Anfangsgründen der Physik; 3) in den Anfangsgründen einer historischen Kenntniß der Natur und des Weltalls; 4) in der Erdkunde und Weltgeschichte, mit Inbegriff der literarischen Cultur; 5) in den Anfangsgründen der Philosophie, namentlich der praktischen Logik und der Geschmackslehre. III. Kunst-

fertigkeiten, Kalligraphie, Zeichnen und wenn es seyn kann, Gesang. Eine encyklopädisch-methodologische Vorbereitung auf das akademische Studium mache, wenn die Schule nicht zu früh verlassen wird, den Beschluß.

Anmerk. Die Methodik des Unterrichts in allen diesen Gegenständen findet man in der speciellen Didaktik entwickelt. Es versteht sich, daß alle hier genannten Lehrobjecte theils successiv, theils nur bis zu einem gewissen Punct in den Schulunterricht gehören. Selbst das an sich Nützlichste wird unnütz, sobald man es zu akademisch behandelt. (S. §. 107.) Die vornehmen Namen, die man seit dem Ueberhandnehmen der Realiensucht in den Lectionscatalogen fand (Anthropologie, Psychologie, Technologie, Aesthetik, Botanik, Mineralogie ꝛc.), mußten nothwendig den Tadel veranlassen, daß man zu Vieles und zu Hohes treibe. Denn gelegentlich war in Schulen nach dem alten Zuschnitt, auch von dem Allen schon mancherley vorgekommen.

Jetzt ist man übrigens über die genannten Lehrobjecte in der Praxis ziemlich allgemein einverstanden. Nur einzelne Anstalten hängen mit Eigensinn an einem Lehrplan, der Alles, was nicht classisch oder mathematisch ist, ausschließt. Die in ihnen gewonnene Bildung ist daher von einer gewissen Seite unstreitig gründlich, von der andern aber sehr einseitig. Diese Einseitigkeit wird von sehr fähigen und strebsamen Köpfen in der Folge wohl überwunden, und das Versäumte bald nachgeholt. Aber auf die Mehrzahl wirkt es doch nachtheilig, und geht oft, wenn kein äußeres Motiv zum Fleiß in der alten Literatur mehr da ist, in gänzliche Vernachlässigung und Erschlaffung über. Eben so leiden aber auch im Gegensatz noch manche Stadtschulen und Gymnasien, an dem mit der Realiensucht überhandgenommenen Vielerley, wenigstens der zu großen Zersplitterung dessen in verschiedene Lectionen, was leicht verbunden werden könnte, so wie durch das Hinüberstreifen in das Gebiet der Universitäten.

Ganz feste Gränzen, die einer gelehrten Anstalt gerade so nothwendig als der andern wären, lassen sich übrigens nicht

abstecken. Würde sie z. B. vorzüglich von solchen besucht, die zu den höchsten Ständen gehören, und die Wissenschaften mehr in der Freyheit, als zu künftigen Aemtern und zum Brodterwerb treiben wollten, so dürfte sich auch die Sphäre erweitern, und man könnte hier früher auf eine Bildung für das praktische Leben und auf Universalität, wie sie dem freyen und unabhängigen Weltbürger zu wünschen ist, bedacht seyn. In unsern gewöhnlichen lateinischen oder Gelehrtenschulen, bleibt aber gerade die möglichste Simplificirung der Lehrgegenstände das, was ihnen Werth und Gehalt giebt.

106.

Lectionsplan für Gelehrtenschulen.

Bey der Entwerfung des Plans, wonach die Lehrobjecte und Lehrstunden in Gelehrtenschulen vertheilt werden sollen, müssen zuvörderst eben die Grundsätze befolgt werden, welche für die Lectionsplane aller Unterrichtsanstalten bereits oben (S. 576.) entwickelt sind. Sehr viel hängt hier von der Zahl und Beschaffenheit der Lehrer, der Zahl der Schüler, selbst der Localität, desgleichen davon ab, ob man noch bey der alten Sitte einer scharfen Absonderung aller Schüler in eine erste, zweyte, dritte Classe für alle Lectionen bleibt, oder ob jede Lection einen für sich bestehenden Cursus macht. Es lassen sich daher durchaus keine allgemeinen Vorschriften oder Schemata, die für alle Gymnasien anwendbar wären, entwerfen. Selbst bey einer und derselben Schule, sollte zwar überhaupt ein feststehender Plan zum Grunde liegen, aber dennoch in einzelnen Fällen eine Modification nach den Umständen und Bedürfnissen verstattet seyn. Nur Folgendes wird als allgemein gültig festgesetzt werden können. 1) Das, was die Schule zur Gelehrtenschule macht, muß überall als vorwaltendes Hauptobject betrachtet, folglich den alten Sprachen und dem, was mit diesen zusammenhängt, ein sehr bedeutender Raum angewiesen, die Folge der Sprachen aber nach dem historischen Gange unserer Cultur und der Allge-

meinheit des Gebrauchs bestimmt werden, folglich das Latein dem Griechischen vorangehn. (S. §. 111.) 2) Man muß so viel wie möglich verhüten, daß nicht Vielerley zu gleicher Zeit angefangen, und der Fleiß durch die Zersplitterung gehemmt werde. 3) Die nothwendigen Lehrgegenstände außer den alten Sprachen, müssen nach dem Grade ihrer Wichtigkeit früher oder später eintreten, und mehr oder weniger Lehrstunden erhalten. 4) In Unter- und Mittelclassen muß der Plan, bey der Unentschiedenheit vieler Schüler über ihren künftigen Beruf, mehr auf eine gewisse Universalität der Bildung, angelegt werden, sich aber in den Oberclassen desto mehr auf humanistische Bildung im wahrsten Sinne des Worts concentriren, welche vorzüglich auf Sprachen, Mathematik, Geschichte und Geschmackscultur beruht. 5) Die Lectionen muß man so wenig als möglich zerstückeln, das Aehnliche auch den Stunden nach nah an einander legen, und bey dem, was wöchentlich zwey- oder dreystündig ist, auch die Tage ohne Unterbrechung auf einander folgen lassen. 6) Die Stundenzahl muß abnehmen, so wie die Fähigkeit der Schüler zum Selbststudiren zunimmt, und ihre Productionskraft durch viele schriftliche Arbeiten in Anspruch genommen wird. Uebrigens ist es 7) weit nützlicher für die Schüler, manche Nebenlectionen ein halb Jahr ganz auszusetzen, als zu gleicher Zeit Vielerley auf einmal zu treiben und zu hören. Die vorgeschlagene continuirende Methode ist auf jeden Fall in dem Privatunterricht anwendbarer als in öffentlichen Schulen.

Anmerk. 1) Täglicher sechsstündiger Unterricht ist in der Regel vollkommen hinreichend.

Wenn denn eine Schule 4 Vormittags-, 2 Nachmittagsstunden und 2 Nachmittage, (wie fast überall Gebrauch ist) frey giebt: so macht dieß wöchentlich 32 Stunden. Davon würden, wenigstens in den oberen Classen, den alten Sprachen, und was damit zusammenhängt, 16, außerdem der deutschen Sprache 3, der französischen 2, der Geo-

graphie und Geschichte 4, der Arithmetik und Mathematik 3, der Moral und Religion 2, dem Schreiben, Zeichnen, abwechselnd mit naturhistorischen Elementen 2 Stunden zu bestimmen, einige Nebenlectionen aber doch noch immer in außerordentlichen Stunden unterzubringen seyn.

In vielen gedruckten Lectionsplanen, welche man in den Nachrichten von einzelnen Gelehrtenschulen und Gymnasien findet, befremdet die Zerstückelung und das Auseinanderreißen der Lectionen, als ob recht absichtlich in dem Plane Alles recht bunt durch einander liegen, oder eine architektonische Symmetrie begründet werden sollte, statt das Gleichartige so nah als möglich zu bringen. Es ist doch weit natürlicher und zweckmäßiger, daß da, wo man an einem Tage mit dem Stundenschlage abbrechen mußte, gleich den folgenden Tag, nicht erst nach 2 bis 3 Tagen fortgefahren werde.

2) Ueber die sogenannte continuirende Methode.

Es ist von einigen verdienten Schulmännern — unter Andern von Ruithan — die Frage aufgeworfen, ob es nicht vortheilhaft seyn würde, den Lectionsplan auch dadurch zu vereinfachen, daß man nur immer höchstens zwey Lehrobjecte zu gleicher Zeit triebe, und wenn der Schüler darin einen gewissen Grad von Fertigkeit erlangt hätte, auf gleiche Art zu andern überginge. Man hat diese Methode die continuirende genannt und gemeint „die beständige Zerstreuung, die mit jedem Stundenwechsel, oft gerade in dem Moment, wo der Schüler im besten Zuge sey, eintrete, und die heterogenen Dinge, zwischen welchen in der besten Schule jeder Tag sich theilen müsse, (deutsche Sprache, Latein, Griechisch, Geschichte, Mathematik,) hielten offenbar die Fortschritte auf, die dagegen recht auffallend schneller seyn würden, wenn man ohne Unterbrechung etwa Vormittags bey einem, Nachmittags bey dem andern Object beharrend, die ganze Aufmerksamkeit darauf lenkte, z. B. eine Woche, Monat, Vierteljahr nur 2 bis 3 Lehrobjecte continuirend behandelte, nur einen Autor läse, ein Pensum der Geschichte absolvirte; dann dieß ruhen ließe, und sich zu einem andern hinwendete." Als Vortheil dieser Methode hat man angeführt: die Uebersicht eines Ganzen gebe der Jugend einen Begriff von Wissenschaft; erwecke und erhalte das Interesse; die Ausdauer wirke auch pädagogisch wohlthätig; erspare Zeit und Mühe und mindere die Zersplitterung des Lehrers. An dem Erfolg bey einzelnen Schülern ist kein Zweifel; denn alle Beharrlichkeit bey einer Uebung führt schnell sehr weit.

Aber

Aber theils ist wenigstens das frühere Jugendalter zu solchem Beharren in der Regel nicht geeignet, theils ist, was die Hauptschwierigkeit macht, in größeren Schulen die Idee nicht so ausführbar, als in kleinen Privatinstituten, oder auch in der häuslichen Erziehung. Hier verdient die Sache gewiß die größte Aufmerksamkeit. — Der Einwurf, daß die stündliche Abwechslung für die Jugend eine angenehme Veränderung sey (variatio delectat), ist wenigstens nicht von Bedeutung, da diese in der Natur jedes Lehrobjects von selbst liegt, jede neue Begebenheit in der Geschichte, jedes neue Land in der Geographie, jede neue Materie in einem Autor, schon eine Abwechslung mit sich bringt. Kuithan in Guts Muths Bibliothek vom J. 1808. B. 3. S. 896. Vorschlag einer anhaltenden Lehrart und gründliche Darlegung der Vortheile derselben, womit das Pädagog. Gutachten über Schulclassen nach Graffs Idee von Herbart, Königsberg 1818., zu vergleichen ist.

107.

Oeffentliche und Privatstunden.

Wer einer Gelehrtenschule angehören will, muß billig keine Ausnahmen von dem, was in ihr der Lehr- und Arbeitsplan mit sich bringt, verlangen. Gestattet man, daß sich Einzelne von gewissen Lectionen ausschließen, so erscheinen diese sehr bald auch Andern als ein Zwang, und gerade die Trägeren sind — nur zu oft von schwachen Eltern begünstigt — die ersten, welche bald von dieser bald von jener Lehrstunde freygesprochen seyn wollen. Am wenigsten kann das Vorgeben, diese oder jene Kenntniß nicht nöthig zu haben, entscheiden. Denn in einem wohlüberlegten Plan muß Alles, wenn die Bildung, welche sich jede Schule zum Ziele setzt, erreicht werden soll, eine Art von innerer Nothwendigkeit, schon wegen des Zusammenhanges der Lehrobjecte (z. B. der römischen mit der griech. Literatur) haben, am wenigsten aber darf in einer Gelehrtenschule die Idee aufkommen, als werde Alles nur zum unmittelbaren Gebrauch im folgenden Leben erlernt, wobey, was bey weitem wichtiger ist, des Gewinns einer allgemeinen Geistescultur so leicht vergessen wird. Nur in ganz seltenen Fällen mögen, bey oft un-

verschuldeter Versäumniß in früheren Jahren, Einzelne, wenn sie der Schule übergeben werden, so weit in Jahren vorgerückt seyn, und so wenig Zeit bis zu ihrem Austritt übrig haben, daß es zwecklos und sogar hart seyn würde, ihnen nicht entweder eine Nachhülfe durch Privatstunden zu gestatten, oder ihnen auch wohl solche Lectionen zu erlassen und mit andern zu vertauschen, in welchen das Versäumte bey der Kürze der Zeit nicht mehr nachgeholt werden kann, oder dürftig nachgeholt, gar keinen Gewinn für das folgende Leben versprechen würde. Die allgemeine Tendenz muß jedoch immer bleiben, es zum Ton und Geist der Schule zu machen, daß Jeder Alles, was gelehrt wird, wissen und lernen wolle, und einer besondern Nachhülfe, die leicht der Unwissenheit oder Trägheit verdächtig macht, vielmehr sich schäme als sie suche. Eigentlich müßte ein planmäßiger und strenger Schulunterricht Privatstunden ganz überflüssig machen. Wenigstens sollten sie nur unter den angeführten Umständen eintreten.

Anmerk. 1) Ein noch lange nicht allgemein verschwundenes Herkommen unterscheidet hier und da, selbst in dem Schulplan öffentlicher und Privatstunden. In recht organisirten Schulen muß aber billig Alles, was zu den allgemeinen Lehrgegenständen gehört, auch öffentlich und für Alle gelehrt, und bloß das, was Einzelne für besondere Zwecke treiben wollen (z. B. eine neue Sprache) privatim erlernt werden.

2) Auch solche Privatstunden, welche als Nachhülfe für die Schwächeren gegeben werden, haben mancherley Nachtheile. Sie geben Gelegenheit, daß auf die öffentlichen Lectionen von Lehrern und Lernenden weniger Fleiß gewendet wird. Sie veranlassen eine gewisse Ungleichheit unter den Schülern, da nur die Wohlhabenden im Stande sind, die Stunden zu bezahlen, und dadurch den Aermeren vorkommen. Sie veranlassen leicht Zwistigkeiten unter den Lehrern, und erhalten die übeln Verhältnisse unter ihnen.

Sie machen endlich Ordnung und Zusammenhang im Lehrplan fast ganz unmöglich.

Da man es indeß Eltern und Lehrern nicht verwehren kann, daß Schülern, welche in diesem oder jenem Stück versäumt sind, in besondern Stunden nachgeholfen werde, so ist dieß ein Privatcontract, welcher die Schule nur in sofern angeht, als darauf gesehen werden muß, daß 1) der Lehrer nicht seine meiste Zeit und seine besten Kräfte, auf Unkosten der Schule, dem einträglichern Unterricht widme; und daß es 2) trägen Schülern nicht zu leicht gemacht werde, sich auf diesem Wege fortzuhelfen, wohl gar ihre Aufgaben zu erleichtern, oder sich, durch zu Vielerley auf einmal, zu zerstreuen; daß überhaupt 3) daß Annehmen und Aufgeben solcher Stunden für Einzelne, und selbst das, was darin getrieben oder gelesen werden soll, ein Gegenstand der allgemeinen Berathschlagung der Lehrer bleibe.

108.

Lehrart.

Auch in Gymnasien können die allgemeinen Gesetze für die Lehrart keine andern als die seyn, welche für den Jugendunterricht überhaupt (Abth. 1. Abschn. 1.) und für die einzelnen Gegenstände desselben insonderheit (Abth. 2.) aufgestellt sind. Auch steht es fest, daß obgleich diese Unterrichtsanstalten den Namen gelehrter Schulen führen, dennoch ihr Unterricht mehr vorbereitend als streng-wissenschaftlich bleiben, folglich auch die Lehrart jenen Charakter an sich tragen müsse. Sie sollen den Schülern die Kenntnisse und Fertigkeiten mittheilen, die sie zwar noch nicht selbst zu Gelehrten, aber einer gelehrten Bildung fähig machen. Die Wissenschaft im höheren Sinn ist die Aufgabe der Universitäten.[1]) Gleichwohl liegt 1) selbst in ihrem Namen und in ihrer Bestimmung Manches, was leicht, und ganz vorzüglich in den oberen Classen, zu einer fehlerhaften Methode verleiten

könnte. Es haben nämlich die Lehrobjecte, welche darin getrieben werden, an sich schon etwas Einladendes, sie aus einem höheren Standpunct zu nehmen, als es für den Schüler nützlich ist. Daher wird so oft, sowohl bey dem Sprach- als wissenschaftlichen Unterricht, über die Gränze geschritten; Vieles, was der Universität angehört, wird anticipirt, und die populäre Behandlung zur wissenschaftlichen gesteigert. Auch verleitet eben dieß 2) so leicht zu einem mehr akademischen als schulmäßigen Vortrage; die für die Jugend so nothwendige Abwechslung der dialogischen und erotematischen mit der akroamatischen Methode wird versäumt; ja man vergißt sich in den höheren Classen wohl gar so weit, bloß zu dociren und nachschreiben zu lassen, ohne disciplinarisch verfahrend durch Fragen zu prüfen ob man verstanden sey, durch Wiederholung zu erforschen, ob die gehörige Aufmerksamkeit und ob sie von Allen bewiesen worden, und welcher Nachhülfe vielleicht Einzelne bedürfen möchten. [2]) Je mehr der vorzügliche Köpf jeden Lehrer anspricht, desto leichter geschieht es, daß man sich ausschließend an diesen wendet, der Mehrzahl der Mittelköpfe darüber zu sehr, der Schwachen oft ganz vergißt, da es doch Pflicht ist, für Alle möglichst zu sorgen, zumal dem hervorstechenden Talent oft Winke genügen, die Uebrigen dagegen weit sorgfältiger bearbeitet und gehoben seyn wollen. [3]) Muß es übrigens gleich 3) fester Grundsatz der Lehrart bleiben, nie zu vergessen, daß die Schule auf die Akademie vorbereiten, aber nicht in ihr Gebiet vor der Zeit hinüberstreifen soll, so mögen doch die Schüler, je mehr sie der Universität entgegen reifen, gewöhnt und selbst angeleitet werden, zusammenhängenden mehr wissenschaftlichen Vorträgen und Behandlungen mancher Materien folgen zu können, auch wohl von diesen mit Verstand das Wichtigste nachzuschreiben, überhaupt nach und nach im höheren Sinne studiren zu lernen, da nun immer mehr die Periode des Selbstunterrichts eintritt,

der sogar oft die Lücken und Mängel des akademischen ergänzen muß.

Anmerk. 1) Auch der Schulmann, besonders der junge Lehrer, den sein reiches Wissen so leicht über die Gränzen der Schule hinausführt, oder dem es wenigstens an Geduld oder auch an pädagogischer Gewandtheit fehlt, wird mit Belehrung die Schriften vergleichen, welche die Idee einer Universität im Gegensatz der Schule, klar zu machen gesucht haben.

Dahin gehören Heyne Judiciorum de universitatibus recognitio in Ejusd. Opusc. acad. Vol. IV. Witte Ueber den Begriff der Akademie u. Universität. Rostock 1790. Schlegel Summe von Erfahrungen u. Beobachtungen, zur Beförderung der Studien in gelehrten Schulen u. Universitäten. Riga 1790. Hoffbauer Perioden der Erziehung zur Bestimmung auf Universitäten und höheren Schulen. Leipzig 1800. Schleiermacher Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne. Berlin 1808., und Steffens Vorlesungen über die Idee der Universitäten. Berlin 1809. Schelling Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums, 3te Ausg. Stuttg. 1830., nebst mehreren der oben S. 683 u. 684. angeführten Schriften.

2) Ueber die bey allem Schulunterricht höchst nothwendigen Wiederholungen, dürfte es sogar nützlich seyn, gewisse feste Regeln aufzustellen, und sie nicht zu sehr der Willkühr vieler stets forteilenden oder im Fragen wenig geübten Lehrer zu überlassen.

Der Sinn der Jugend ist leicht zerstreut, und ein häufiger Wechsel der Gegenstände hat die unvermeidliche Folge, daß der letzte Eindruck den früheren auslöscht. Nun wird doch selbst in der einfachsten Schule Mancherley getrieben, und oft liegen die Lectionen mehrere Tage auseinander. Was wäre also natürlicher, als den Anfang der Stunden fast immer mit einer Erinnerung an das, was zuletzt an der Reihe war, zu machen? Der Lehrer thut dieß auch wohl. Aber es wäre besser, die Schüler würden gewöhnt, Rechenschaft geben zu müssen; so würden sie auch zu Hause an die Lection denken, und sich auf Fragen, wie folgende gefaßt halten: „Was haben wir in der „letzten Stunde Neues gelernt? — Welches war der Inhalt „des zuletzt gelesenen Abschnitts? Wer weiß mir am vollstän-

„digsten das Vorgetragene aus der Geschichte — Erdkunde ꝛc. „zu wiederholen? Welche grammatische Regel haben wir an „Beyspielen geübt? — Wir hatten folgenden Satz ꝛc. — welche „Regeln sollte er erläutern?“ Versuche man es nur, und lasse dieß feste Observanz jedes Tages werden. Durch Nichts wird man so sicher die Fleißigen von den Unfleißigen unterscheiden lernen.

Besonders wollen alle Arten von Gedächtnißkenntnissen beständig erneuert und angefrischt seyn. Es kann daher, auch mitten im Laufe des Unterrichts, nicht oft genug auf das, was schon früher, selbst in unteren Classen erlernt ist, zurückgeführt werden. Man setzt zu oft voraus, daß dieß Alles noch im Andenken seyn werde, und findet es wohl gar unter der Würde der oberen Classen, danach zu fragen. Daher kommt es denn, daß mancher Quintaner oder Quartaner weit sicherer in der Formenlehre der Sprachen ist, als der Primaner und Secundaner; daß jener in den Mittelclassen weit mehr in der Geographie zu Hause ist, als wenn er in den höheren Geschichtscursus kommt; daß er als Mathematiker das gemeine Rechnen vergißt — und das Alles, weil man es nicht der Mühe werth gefunden hat, ihn von Zeit zu Zeit darüber aufs neue zu prüfen. Oft würde sogar ein Lehrer in den Mittel- oder Oberclassen von dieser Gelegenheit erfahren, daß manche Grundkenntnisse in den untern, durch Schuld des Lehrers oder des Lernenden, ganz vernachlässigt sind, und dann mit Recht darauf dringen müssen, diese vor allen Dingen nachzuholen. Am häufigsten ist dieß der Fall in den Sprachclassen.

Dringend empfahl Comenius — hierin eine wichtige Autorität — „stündliche, tägliche, wöchentliche, monatliche, vierteljährige und halbjährige Wiederholungen oder Examina in den Schulen zu halten, um zu zeigen, ob die Schüler die bisher vorgetragenen Sachen gefaßt, behalten, und zwar recht gefaßt und fest behalten.“ Man s. Comenii Opera didactica. Part. III. Fol. 787. „Die stündlichen Examina,“ sagt dieser eifrige Schulmann, „hält der Lehrer, welcher in jeder Stunde forschet, sowohl mit den Augen, ob die Schüler auf das Acht haben, worauf sie Acht haben sollen, als auch mit Worten, da er bald da, bald dort fraget: „Du, du, wiederhole, was ich erst gesaget.“ „Ihr, wie verstehet ihr Dieses und Jenes?“ — Die tägliche Wiederholung soll einer der geübtesten Schüler (Decurio) anstellen, der 10 Mitschüler fragt, wie er dazu angewiesen wurde, und durch sein öfteres Fragen macht, daß die

andern das Erlernte desto fester behalten. — Die wöchentliche Wiederholung sollten die Schüler am Sonnabend unter einander selbst in Gegenwart des Lehrers anstellen. — Das monatliche Examen würde von dem Rector der Schule gehalten. Dieser ginge alle Classen durch, und forschte genau nach, ob so Viel von den Lectionen sey durchgegangen worden, als sollte, und welchen Fleiß die Schüler darin bewiesen. — Die vierteljährige Wiederholung sollte abermals der Rector mit einem oder mehreren Scholarchen vornehmen. Das jährliche Examen wäre das feyerlichste, um zu sehen, ob denn alle auf dieses Jahr angesetzte Lectionen wären vorgenommen worden, und ob sich die gehörigen Fortschritte in allen und jeglichen Stücken zeigten, ꝛc.“

3) Allerdings muß jeder Lehrer vorzügliche Anlagen auch vorzüglich anzubauen suchen, und sich denen, welche ihm für irgend einen Theil der menschlichen Kenntnisse und ihre Bearbeitung, wie von einem höheren Genius berufen, erscheinen, eben darum auch besonders widmen, weil sie in der Folge bey weitem am meisten auf Andere wirken können. Aber dieß geschehe mehr durch Vorzeichnung eines eigenthümlichen Ganges; durch Erlassen mancher für sie hemmenden und ermüdenden Aufgaben, die nur für mäßige Fähigkeiten Bedürfniß, durch Vorstecken höherer Ziele, die der Menge zu hoch sind. Denn das wahre Genie und hohe Talent wandelt seine eigene Bahn, und ist in den Schulen selten an seinem rechten Orte. Wo gleichwohl der Unterricht einmal gemeinschaftlich ist, da bleibe die Mehrzahl das Augenmerk des Lehrers, unter welcher Mancher, recht geführt und in steter Regsamkeit erhalten, bey großem Fleiß dennoch oft der Gesellschaft nützlicher wird, ja selbst für die Erhaltung und Erweiterung der Wissenschaft Mehr thut, als die, welche die reiche Ausstattung der Natur, wie die Kinder des Glücks, auch am ersten der Gefahr aussetzt, sich selbstvertrauend zu vernachlässigen oder excentrisch zu werden. An den ganz Unfähigen ist meistentheils alle Mühe verloren, und wenn gleich die Treue des Lehrers sie so weit zu bringen

suchen wird, als möglich ist, so soll er doch die Gesunden nie den fast hoffnungslosen Kranken aufopfern.

109.

Beschäftigung des Privatfleißes.

Ueberaus wichtig sind die Beschäftigungen des Privatfleißes, der in Gelehrtenschulen, ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach, vorzüglich in Anspruch genommen wird. Auch ist er unstreitig eben so nützlich und unerläßlich als der fleißigste Besuch und die angestrengteste Aufmerksamkeit in den Classen. (S. oben S. 30 u. 490.) Nicht nur die mehr leidende Thätigkeit, das Empfangen des Unterrichts, das in sich Aufnehmen des Lehrmaterials, auch die productive Kraft soll bey denen, die in der Folge selbst activ wirken, reden, schreiben, oder leiten und regieren sollen, gleichzeitig geübt und durch viele Uebung gestärkt werden.[1]) In manchen Lectionen ist hierzu mehr Gelegenheit als in andern. Alle geben wenigstens Anlaß, die Denkkraft und Sprachfertigkeit zu üben. Aber auch hier darf Plan und Methode nicht fehlen.[2]) Der Lehrer, oder der Verein der Lehrer, muß — statt willkührlich und unüberlegt Forderungen an die Schüler zum Vorbereiten, Wiederholen, Ausarbeiten zu machen, — theils die Fähigkeit, theils die ihnen dazu übrig bleibende Zeit wohl überlegen, und man muß sich darüber, um nicht zu Viel zu verlangen, verabreden. Denn jedem Lehrer muß weit mehr daran liegen, daß Wenig mit treuem Fleiß, als Vieles, um nur fertig zu werden, flüchtig gearbeitet werde.[3]) Den Aufgaben selbst muß eine Anleitung über die Art und Weise wie sie zu lösen, welche Hülfsmittel und wie diese verständig zu gebrauchen vorhergehen. (M. s. S. 24.) Aufgaben, bey denen der Zeitaufwand mit dem Nutzen in keinem Verhältniß steht — wie zu vieles Ab- und Ausschreiben oder Zusammentragen aus großen Werken — sind ganz zu vermeiden. Auch seine eigene Zeit hat der Lehrer zu berechnen. Arbeiten der Schüler, die nicht genau durchgesehen, beur-

heilt und verbessert werden, haben nur den halben Nutzen, und ist der Schüler erst sicher vor der Durchsicht und Beurtheilung, so erschlafft bald Fleiß und Interesse an der Arbeit, und der Fleiß wird mechanische Schreiberey, wo nicht gar Täuschung. Eine vorzüglich bildende und fördernde Beschäftigung des Privatfleißes ist übrigens der Unterricht jüngerer, oder an Kenntnissen schwächerer Mitschüler in Repetir- oder Präparirstunden. Es wird dadurch Sicherheit, Ernst, Mittheilungsgabe und Gewandtheit gewonnen, und schon dadurch Mancher früh zum tüchtigen Lehrer gebildet werden. Man sollte dieß viel allgemeiner als bisher in Gymnasien, nicht sowohl als einen Erwerb, sondern vielmehr als ein Selbstbildungsmittel in Gang bringen.[4])

Anmerk. 1) Wenn man bedenkt, wie in der nächsten Periode nach der Schule, die allermeisten Studirenden sich bloß passiv — durch unendliches Collegienhören und Heftschreiben — verhalten, und wie nur die Ausgezeichneten an Verarbeiten des Stoffs, und an eigenes Componiren denken, so wird die Nothwendigkeit, früh die Schüler daran zu gewöhnen, desto mehr einleuchten. Es ist unverantwortlich, wie sehr träge Lehrer auch hierin ihre Pflicht versäumen, und oft in vielen Monaten in ihren Classen von keiner Arbeit die Rede ist, weil sich die Schuldirection nicht darum bekümmert. (S. oben S. 490.)

2) Beschäftigungen des Privatfleißes in Gelehrtenschulen sind: Vorbereitungen und Wiederholungen in allen Classen, in den Sprachclassen Uebersetzungen, Interpretationen, Auszüge, Stylübungen; in den wissenschaftlichen, Ausarbeitungen einzelner Lehrstücke; endlich auch eigene Aufsätze in allen Sprachen, die gelehrt werden; dieß Alles, wie sich versteht, nach Maaßgabe der Kräfte und Vorkenntnisse. Schon darum sollte ihre Durchsicht dem Lehrer wichtig seyn, weil sich aus den Arbeiten die Individualität der Schüler ungleich genauer erkennen und beurtheilen läßt, als bey dem bloßen Unterricht möglich ist. S.

Göring Ueber die Beobachtung u. Beurtheilung der Eigenthümlichkeit der Schüler in öffentlichen Schulen, Lübeck 1820., und in Struve's Abhandlungen, Königsb. 1822. Nr. X. „Wie die Schule im Allgemeinen zwar in der Idee dasselbe, aber es doch jeden Einzelnen auf eine andere Weise lehren soll." Gedicke Gedanken über Beförderung des Privatfleißes auf öffentl. Schulen. Schulschr. Th. 1. S. 322. Sibelis Warum dem Schüler auf Gelehrtenschulen das Privatstudium der griech. und röm. Classiker empfohlen und wie es von ihm getrieben werden müsse. Schulschr. Dresden 1817. Paalzow Wie können in einer öffentl. Schulanstalt die sonst häuslichen Arbeiten der Schüler unmittelbar mit dem Unterrichte verbunden werden? Prenzlau 1834.

3) Der hohe Werth, den mancher Schulmann auf die Menge dessen setzt, was die Schüler zusammenschreiben, hat außer dem im §. bemerkten Nachtheil, auch für ihn selbst den, daß er häufig betrogen wird. Die Schüler wissen zu gewiß, daß er die Hefte ihrer Arbeit nur zählt, nicht liest, und verstehen sich bald darauf, weitläuftig zu schreiben, Einerley zweymal zu liefern, ganze Bogen auszuschreiben, und was der Täuschungen mehr sind, die der Lehrer selbst veranlaßt hat. Welche Aufmunterung kann es auch für den Jüngling seyn, daß Arbeiten, die ihm viele Wochen gekostet haben, von keinem Menschen angesehen, höchstens im Schularchiv zur Parade niedergelegt, oder im Staube begraben werden?

4) In mehreren älteren Schulen, die zugleich Pensionsanstalten sind, ist (s. oben S. 585.) der Unterricht der Jüngeren, das Einüben der Grammatik, das Lesen aus Schriftstellern, das Arbeitenlassen, allgemeine Regel. Auf Stadtschulen verdienen sich auch wohl die Armen etwas durch Stundengeben in Familien. Aber dabey ist keine Aufsicht und nur der pecuniäre Gewinn der letzte Zweck, worüber die eigenen Fortschritte, da zum Privatfleiß keine Zeit bleibt,

außer wenn er auf Unkosten der Gesundheit übertrieben wird, nothwendig leiden müssen. Dieser Art des Informirens müßte man möglichst entgegenarbeiten. Desto mehr aber sollte es allgemeiner Ton werden, daß ohne alle Rücksicht auf Lohn, Aeltere die Jüngeren unterrichteten. Das docendo discimus würde sich an Vielen auf das vortheilhafteste bewähren, und könnte selbst auf das rechte Verhältniß, worin billig Jünglinge zu Knaben stehen sollten, einen wohlthätigen Einfluß haben, sobald nur dem Mißbrauche gehörig vorgebeugt wird.

110.

Prüfung der Fähigkeit zum Studiren.

Da über der Wahl des sogenannten gelehrten Stanes häufig ein bloßer Zufall waltet, oft auch wohl von Elern schon an der Wiege ihrer Kinder entschieden ist, ohne daß iese oder jene berechnen, was zum Studiren im rechten Sinne des Worts gehört, wenn es nicht wie ein Handwerk etrieben werden soll; so erwerben sich Gelehrtenschulen ben sowohl um die Wissenschaft als ihre Schüler das größte Verdienst, wenn da, wo ihnen Schüler aus Elementaranstalen übergeben werden, oder wo, wie in den Mittelclassen er Fall ist, die Wahl des Berufs sich entscheiden soll, eine trenge Prüfung der Fähigkeit zum Fortstudiren intritt. Zwar kann von Zwang nicht die Rede seyn, da doch uletzt das Ansehn der Eltern entscheiden muß. Aber diese lasen auch oft die Wahl frey, und sie sowohl als die Unfähigen elbst können gewarnt werden, nicht nach einem Ziele zu streen, das sie selbst bey redlichem Willen nicht erreichen weren. Hiebey versteht es sich, daß man nicht von Jedem das Gleiche, oder überhaupt jene hervorstechenden Anlagen und Talente fordern müsse, die immer nur den Auserwählten zu Theil werden. In der Gelehrtenrepublik wie im Staat tehen nur Wenige auf der höchsten Stufe. Jene wie dieser edarf auch der Mittelköpfe zur Förderung mannichfalti-

ger Zwecke, und das Verdienst des treuen Arbeiters in der mittleren Sphäre, des Sammlers, Aufbewahrers, des Lehrers der Anfänger, ist, wenn gleich weniger glänzend, doch eben so achtungswerth als das des Selbstdenkers und Erfinders. Nur die stumpfen, unbildsamen, offenbar für Wissenschaft und Geistesthätigkeit verdorbenen Köpfe, so wie die ganz phlegmatischen oder durch frühe Verweichlichung Abgespannten suche man vom Studiren abzubringen, und wo möglich für einen andern Beruf brauchbar zu machen.

Anmerk. In sehr wenigen Schulen findet bis jetzt eine Prüfung der Studirfähigkeit statt. Gleichwohl ist sie für die Gesellschaft nicht nur, sondern auch für die Unentschiedenen selbst von der höchsten Wichtigkeit.

An sich schon ist es eine wahre Versündigung an dem Heiligthum der Wissenschaften und des Staats, wenn man ihm Priester weiht, ohne Talent, ohne inneren Beruf, vielleicht ohne alle Empfänglichkeit für geistige Bildung. Ihnen selbst wird dadurch der schlechteste Dienst geleistet. Es giebt kein beklagenswertheres Loos, als zu einer Lebensart gegriffen zu haben, welcher man, selbst bey der größten Austrengung seiner Kräfte, dennoch immer nur dürftig oder gar nicht genügen kann.

Wer hat in Schulen gelebt, und erinnert sich nicht einzelner Mitschüler, die zum Studiren genöthigt oder beredet, bey dem besten Willen dennoch keinen Tag ihres Jugendlebens froh wurden, und trotz der Mühe, die sie sich gaben, dennoch das Ziel des Spottes unschonender Lehrer oder muthwilliger Gefährten waren, weil sich in Allem, was sie redeten und arbeiteten, die gänzliche Ohnmacht ihres Geistes offenbarte? Gesund am Körper, geschickt zu praktischen Geschäften aller Art, oft mit recht hervorstechendem Talent für sie, verzehrten sie Körper- und Geisteskraft in einem Dienst, den sie nie hätten wählen sollen. Mit Mühe und Noth arbeiteten sie sich bis zur obersten Classe hinauf, oder man ließ sie dazu gelangen, wohl äußernd, daß es doch einerley sey, in welcher sie säßen. So gingen sie denn endlich zur Akademie über, um da so Vieles zu hören und zu treiben, wofür sie kein Interesse, wozu sie keine Vorkenntnisse hatten. Oft machte die Armuth ihre Lage hier noch drückender. Mit ihr im Kampf, entblößt von allen Hülfsmitteln, genöthigt

durch kleinen Unterricht das Leben kümmerlich zu erhalten, gi-
gen auch diese Jahre ungenossen dahin. Zu jeder höheren Leh-
stelle, oder zu jedem Geist erfordernden Geschäft unfähig, tri-
ben sie sich dann in drückenden Hofmeister- oder Schreiberste-
len umher, und nahmen endlich aus Verzweiflung das klein-
Aemtchen an, das man ihnen bot, und kämpften dann wo
oft, als kinderreiche Hausväter, bis an das Ende ihres Leben
mit Noth und Entbehrung. Erbarmte sich vielleicht das Glü-
ihrer ohne Verdienst, so ward ihnen auch wohl zuletzt noch e
besseres Amt zu Theil, daß sie aber doch nicht ehren konnt
da sie es durch Unwissenheit selbst entehrten. Und eben die
Menschen — wie gesund, wie glücklich, oder doch wie nütz-
lich, vielleicht in welchem Wohlstande, würden sie ihr Daseyn
genossen haben, hätte man sie den Landbau, die Handlun
irgend eine Kunst, irgend ein nützliches Gewerbe wählen lassen

Eine Gewissenssache — man kann es denen, welche d
Urtheil über die Studirfähigkeit zu fällen haben, ma
kann es auch Eltern nicht laut genug sagen! — eine Gewi-
senssache ist es also, da, wo über die Wahl der Lebensa
entschieden werden soll, mit der höchsten Unpartheylichkeit
Werke zu gehen. Geburt, Stand und Vermögen bleiben alle
dings dabey Nebenrücksichten: denn aus der Niedrigkeit si
zwar sehr große Männer hervorgegangen; aber ganz darf do
auch Jenes nicht übersehen werden. Wo von Kindheit an d
Leben, überall von der Dürftigkeit beengt, drückend ist; wo E
tern und Verwandte, die am frühesten auf das Kind wirke
und aus deren steter ärmlichen Umgebung unmerklich imm
Etwas in seine Art zu seyn und zu denken übergeht, keine Ah
dung eines höheren intellectuellen Lebens, wie es die Wisse
schaften fordern, gehabt haben, und alle ihre Bestrebungen n
auf das Sinnliche und Aeußere berechnen müssen, — da ka
nur ein ausgezeichnetes Talent solche Hindernisse überwinde
und ein unwiderstehlicher Drang, sich über die Geburtssphä
zu erheben, den Beruf dazu beurkunden. Aber die Haup
sache bleiben doch immer — der Grad der Fähigkei
und die zu der Zeit, wo nun gewählt werden soll, sch
erworbenen Kenntnisse. Wo Beides zu sehr auf d
Stufe des Mittelmäßigen steht, da ist — man werde m
gehört oder nicht gehört — ernste Warnung vor de
Fortstudiren die heiligste Pflicht des Examinators, oder -
was bey Schulen, wo mehrere Lehrer angestellt sind, vorzuzi
hen ist — einer aus den Lehrern, die den Examinanden genau

kennen, zu bildenden Examinations-Deputation. — Die besondere Einrichtung und vorzüglich die Classenzahl der Gelehrtenschule, muß übrigens entscheiden, in welcher Classe das scrutinium ingeniorum anzustellen ist. Von der Art der Prüfung gelten aber die S. 500 Anmerk. und 726 ff. aufgestellten Grundsätze.

111.

Tadelhafte Unterstützung der entschieden Unfähigen durch Stipendien.

Hiebey von Singchören.

Daß selbst da, wo die Prüfung ernstlich gewarnt hat, dennoch so viele zum Studiren entschieden Unfähige dabey beharren, hat nicht öfter in der Nachsicht und Verblendung der Eltern, als darin seinen Grund, daß es so Manche Mittel giebt, auch Unbegüterten ohne Beruf und Talent, das Studiren zu erleichtern. So giebt es bey vielen Stadtschulen Singchöre, welche als ein Unterstützungsmittel für die Dürftigen betrachtet werden, die aber ihre Chorgeschäfte nicht nur von einem regelmäßigen Schulbesuch abhalten, sondern ihnen auch den Privatfleiß so sehr erschweren, daß von den Meisten nur eine höchst oberflächliche Bildung erwartet werden darf, da sie unter so drückenden Nebenarbeiten, wozu wohl noch Informationen kommen, ihre Schulzeit hinbringen und oft ihre Gesundheit zusetzen müssen. Daher kann auch so mancher bärtige Chorpräfect kaum in der Mittelclasse eines guten Gymnasiums fortkommen, wenn er gleich ehrenhalber Primaner heißt.[1]) So werden die scheinbaren Wohlthaten eine Nahrung der Unwissenheit, und die Begünstigsten häufig eine Last der Schule. Gleichem Mißbrauch sind die Schulstipendien ausgesetzt. Indeß das unbemerkte, schüchterne, einer einflußreichen Empfehlung ermangelnde Talent, kümmerlich sein Brodt sucht, und vielleicht der Wissenschaft verloren geht, wendet sie die planlose, einseitige, parteyische Vertheilung, vielleicht denen zu, die sie eben so wenig verdienen als ihrer bedürfen. Oder die bloße Armuth reicht

zur Empfehlung hin, und es wird gar nicht bedacht, daß die verständigen Stifter solcher Stipendien nicht sowohl die Zahl der Studirenden vermehren, als vielmehr die aller eigenen Hülfsmittel entblößten fähigen Köpfe durch sie aufmuntern und zu ihrer Ausbildung mitwirken wollten. [2])

Anmerk. 1) Aus alten Zeiten, wo man sich allgemeiner am frommen Gesang erquickte, und besonders zu dem Kirchen- und Meßgesang junge Leute aus den Schulen genommen wurden, stammen die Singchöre und Currenden her, welche mit vielen Stadtschulen verbunden sind. Sie sind auch nach der Reformation beybehalten, und als ein Mittel betrachtet, dürftigen Kindern und Jünglingen es möglich zu machen, auf der Schule leben und Etwas lernen zu können. (M. s. Schaarschmidt Geschichte der mit den Gelehrtenschulen verbundenen Singchöre. Schneeberg 1807.) Das Chorsingen vor den Häusern und in den Kirchen, wäre auch wohl mit dem Besuch der Elementar- und Bürgerschule verträglich. Aber desto weniger will es sich mit dem, was billig in den oberen Classen eines Gymnasiums bezweckt und gefordert wird, verbinden lassen. Denn daß zuweilen ein ausgezeichneter Kopf, bey rastlosem Fleiß alle die Hindernisse, die von diesem — Geist und Leib oft gleich zerstörenden — Nebengeschäft, wobey auch so leicht die edelste Kunst zum Handwerk herabsinkt, unzertrennlich sind, überwindet, dieß kann in der Sache selbst nichts ändern. Daher die laute Klage so vieler Schulmänner, daß die meisten Chorschüler sich fast zum Müßiggehen privilegirt halten, beständige Ausnahmen von der Schulordnung verlangen; daß selbst wohlgeartete junge Leute in dieser Verbindung so oft umschlagen, verwildern, roh und anspruchsvoll werden, und daß gleichwohl, ohne unbillig zu seyn, kaum das von ihnen gefordert werden kann, was Andere, die nichts stört und unterbricht, leisten können. (M. s. Küster Aufsatz über die Singchöre in Gedicke's Annalen, Bd. 1. Heft 2.) Da

indeß die Beförderung des reinen Gesangs keineswegs ein unwürdiger Gegenstand der öffentlichen Aufmerksamkeit ist, vielmehr allen Schulen zu empfehlen wäre; da durch die Abstellung der Mißbräuche die Einrichtung selbst gewinnen könnte, endlich die Unterstützung dürftiger Schüler auch nicht ganz unberücksichtigt bleiben darf, so muß man nur 1) eine strenge, auch mit den Nebengeschäften des Chors doch wohl verträgliche Regelmäßigkeit, in die Geschäfte und Arbeiten der Chorschüler bringen, und diese ohne Ausnahme, eben so gut wie die übrigen Schüler, den Gesetzen der Schule unterwerfen. Auch wären 2) die Chorschüler, — nur etwa mit Ausnahme der allervorzüglichsten Köpfe, die man billig durch anderweitige Unterstützung in eine bessere Lage bringen sollte, — nicht zum gelehrten Stande, sondern zu Schullehrern in den Volksschulen zu bestimmen.

Diese mögen die Kunst des Gesanges vorzüglich üben, aber sie sollten doch mehr noch lernen als bloß singen, selbst wenn sie eigentliche Künstler zu werden Talent hätten. Sie müßten den Unterricht einer höheren Bürgerschule, oder auch die mittleren Classen einer Gelehrtenschule benutzen. Dann (etwa im 16 bis 17. Jahr) müßten sie nach vorhergegangener Prüfung wählen. Wählen sie das Schulamt in Land- und Bürgerschulen: so ertheile man ihnen täglich einige Stunden vorbereitenden Unterricht, wie er für solche gehört, wozu doch wohl einer der Schullehrer geschickt seyn wird, wenn auch kein Schullehrerseminarium im Orte wäre. Privatinformationen sind für solche Jünglinge zweckmäßig, und können bildend für ihre künftige Bestimmung werden.

2) Bey Vertheilung der Schulstipendien — sofern nicht Familienverhältnisse darüber entscheiden — sollte billig eine gewissenhafte Commission bestimmen, wer sich durch Fähigkeit, Fleiß und Sitten der Beförderung seines Studirens würdig mache. Eine eben so gewissenhafte Obrigkeit müßte

müßte den Vermögenszustand der Eltern untersuchen. Die Stipendienvertheilung müßte endlich unbeschränkte Publicität bekommen. Ehe dieß nicht allgemeine Regel wird, werden ferner, wie bisher, eine Menge unwürdiger Menschen, die einflußreiche Väter oder vornehme Gönner und Gönnerinnen haben, in dem Besitz der Stipendien und Beneficien bleiben.

Beachtenswerth ist, was Schleiermacher in der Schrift Ueber Universitäten, S. 91. bemerkt: „Der Student müsse keine anderen Stipendien genießen, als die er auf der Schule schon verdient hat, und diese müßten nur so lange dauern, bis er sich auf der Universität neue verdienen könne, damit er nicht, ohne daß es bemerkt und geahndet werde, aus einem trefflichen Schüler ein schlechter Student werde. Alle Unterstützungen müßten nur dem Geprüften und für ausgezeichnet Anerkannten ertheilt werden, und ein Ehrenzeichen sie begleiten, so, daß sich der Reiche eben so um sie bewerbe, als der Arme, und nur den Vortheil davon einem Andern gern überlasse. Nur so werde der ursprüngliche Zweck der Stipendien erreicht, welche die allmählig eingerissene Weichlichkeit in ein Beneficienwesen verwandelt habe.“ Man sehe auch die gründliche Abhandlung von Stipendien und den Rechten derselben, von Siebenkees, Nürnberg 1786., und Heinze Ueber die zweckmäßige Ertheilung und Anwendbarkeit der akadem. Stipendien, in Henning's Resultaten, Bemerkungen u. Vorschlägen genannter und ungenannter Schriftsteller aus dem Gebiete der Pädagogik rc. Altona 1810.

112.

Schulprüfungen. Redeübungen. Schulferien.

Alle öffentliche und selbst Privatexamina (wie e oben S. 531. B. 2. empfohlen sind) können nur einen Theil er Vortheile gewähren, welche aus unausgesetzten Wieder- olungen in der Classe selbst hervorgehen. Das öffent- iche Examen am Ende des Semesters aber ist mehr als ine würdige Feyerlichkeit beyzubehalten, damit so wichtigen Instalten im Staat auch eine gewisse Publicität gegeben oerde.[1] (S. oben S. 530.) Es ist schicklich, und hängt

selbst mit manchen Zwecken dersell
Redeübungen zu verbinden, wi
gen in der mündlichen Bered
Zeiten zu dem Wesen der Gelehrte
ist erfreulich, den gebildeten Jüngli
müthigkeit, mit Sicherheit auftr
dem Leichteren ausgehend, sich n
Höhere wagen zu sehen. Denn es
Folge in allerley Verhältnissen he
der Rede geltend machen, wozu
sehr auf unsern Schulen versäum
§. 122—124.) Wird also nur de
Zeitaufwand und die unschickliche V
so behalte man unbedenklich verstä
geordnete Schulactus zu Red
und lasse auch — damit sich die K
anschließe — anfangs mit fremden,
ten das laut aussprechen, was
dankbaren Jüngling bey manchen
wegen muß. [2]) — Die in gewis
Schulferien, sind Bedürfniß
nende. — Nur das Uebermaaß
bundene gänzliche Zeitverschleuderu
können sie selbst für die Gewöhnu
tigung vortheilhaft werden. [3])

Anmerk. 1) Ueber die Einri
fungen s. m. das oben S. 5
sagte. Desgl. Wernsdorf S
gen, Naumb. 1821., und Gr
und die Einrichtung der öffentl. S

2) Der Mißbrauch der Redeübun
nen nicht unbemerkt bleiben. D
gen verloren, um einen Schul
zerarbeiteten sich die Lehrer mi
dann versäumten die Schüler Le

dem Memoriren. Eben so viel Zeit ging aber dem Probieren hin, und der ganze Zweck war am Ende — in vorigen Zeiten — einem gemischten Publicum durch griechische und hebräische Reden Langeweile zu machen, in neueren — ihm ein Schauspiel zu geben. Alle diese Mißbräuche sind aber vermeidlich, und dann wäre es ein pedantischer Rigorismus, oder Affectation einer überspannten Pädagogik, Alles, was nur irgend eine ästhetische Form hat, oder die Phantasie jugendlicher Gemüther beschäftigt, zurückdrängen zu wollen. Redeübungen behalten etwas sehr Bildendes und Nützliches, so lange die daran gewendete Zeit mit dem Zweck, das Gefühl, den Geschmack, die Sprache, die körperliche Beredtsamkeit zu bilden, in einem gehörigen Verhältniß steht.

Unzweckmäßig scheint es, wenn es nicht die beengte Zeit nothwendig macht, bloß die erwachsenen Schüler, etwa Primaner, daran Theil nehmen zu lassen. Diesen mag allenfalls der Vorzug bleiben, zuweilen ein vorzügliches Stück eigener Arbeit zu declamiren. Aber die Kunst des mündlichen Vortrags will früh geübt seyn, und man kann diese Uebungen selbst als Gelegenheiten betrachten, junge Leute mit dem Auserlesensten der deutschen und ausländischen Literatur bekannt zu machen, indem sie classische Stellen ins Gedächtniß fassen müssen. Nur alles Gemeine, Niedrigkomische und alle eigentliche Narren- und Possenspiele, sollen als Geschmackverderbend gänzlich verbannt seyn. Das zerstreut und verbildet die Köpfe. Zu häufige Wiederholungen solcher Schulactus kosten auch in Gymnasien und Gelehrtenschulen zu viel Zeit. In Erziehungsanstalten können sie, wohl angeordnet, als unschädliche, erheiternde und bildende Unterhaltungen an freyen Tagen, als Ersatz für entbehrte häusliche Freuden, selbst einen pädagogischen Nutzen haben.

Gegen die Redeübungen findet man Manches erinnert in Campe's Rev.-Werk, Th. 3. S. 414. ff.; eine Vergleichung der Gründe für und wider s. m. in der Vorrede zu Fulda's Oratorischem Magazin. Halle 1800. Auch vergl. man Blühdorn Von den Redeübungen auf Gelehrtenschulen. Berlin 1796. In Manso's vermischten Abhandlungen, Breslau 1821. Nr. IX. Ueber öffentliche Redeübungen auf Schulen.

3) Ferien haben einen entschiedenen Nutzen für Gesundheit, Heiterkeit, Erhaltung des Familienbandes zwischen Eltern und Kindern, ja selbst von manchen Seiten für Geistesbildung. Dabey wäre aber zu wünschen, daß ein Unterschied zwischen jüngeren und älteren Schülern gemacht würde. Jene können sich auf längere Zeit nicht selbst beschäftigen, und verwildern daher, oder verwöhnen sich zum Müßiggang, wenn sie wochenlang ohne alle Schule sind. Würden ihnen auch nur ein Paar Stunden (als Interimslectionen) täglich gegeben: so könnte man diese zugleich benutzen, um ihren Privatfleiß zu leiten. Die Schüler reiferen Alters hingegen werden diese Zeit zur Generalrepetition, zum Nachlesen, zu manchen andern freyen Beschäftigungen, auch wohl zu instructiven Fußreisen, anwenden können. Es kann dieß, wie Erfahrungen lehren, sogar Sitte unter ihnen auch ohne Gesetz werden. Nur sey Anfang und Ende dieser Schulferien gesetzlich bestimmt, und durchaus nicht von der Willkühr der Lehrer abhängig. Auch dulde man nicht, daß Eltern ihre Söhne ohne Noth länger zurückhalten, als erlaubt ist. In beiderley Hinsicht wird in manchen Schulen aus einer mißverstandenen Humanität noch recht sehr gefehlt.

Der treffliche holländische Humanist Wyttenbach, fällt von den Ferien folgendes hiermit ganz übereinstimmende Urtheil: Cum multis in rebus majorum nostrorum sapientiam admirari soleo, tum in constituendis Feriis, quarum opportunitatem et salubritatem percipi voluerunt cum a Professoribus, ad animorum corporumque recreationem, tum maxime a discipulis ad repetitionem instaurationemque studiorum. — Haec feriata repetitio, ut per otium et minorem festinationem facta, plurimum valet ad interiorem intelligentiam; plurimum habet et voluptatis continua progressuum animadversione, et incitamenti ad studii laborisque constantiam. Praefatio ad Eclogas historicas. Amst. 1794. p. XXIX.

Vorbereitung zum Uebergang zur Akademie.

Höchst wichtig ist der Uebergang des auf der Schule gereiften Jünglings zu der Universität, und erfordert eben daher die höchste Besonnenheit und eine strenge Selbstprüfung. Wenn die Meisten, so viel Ursach sie hätten vor den neuen bedenklichen Verhältnissen des akademischen Lebens bange zu werden, gleichwohl dieser Zeit mit sanguinischen Hoffnungen entgegensehen, so wird Andern, und gerade den Verständigsten, der Wechsel einer bis dahin durch eine bindende Schulordnung stets geregelten Thätigkeit, durch welche jede Stunde, fast jede Privatbeschäftigung zugemessen und vorgeschrieben ist, mit einem Zustande der Freyheit, wo die ganze Einrichtung des Studirens, die Wahl der Lehrer, die Wahl, die Zahl, die Folge, der Besuch der Vorlesungen, der eigenen Willkühr, ihre Benützung der eigenen Einsicht auf einmal überlassen ist, als ein Gegenstand der ernstesten Ueberlegung erscheinen. Ist es nun gleich nothwendig, daß eine Zeit eintrete, in welcher der Jüngling lernen muß, sich selbst zu regieren und zu bestimmen, so wird doch die Schule mütterlich sorgen, daß ihre zu entlassenden Söhne, theils die neue Sphäre wenigstens einigermaßen vorher kennen lernen, um sich leichter zurecht zu finden, theils nicht früher den so entscheidenden Schritt wagen, als bis sie sich die volle Tüchtigkeit dazu erworben haben, und an Geist und Charakter mündig geworden sind. Das Erstere kann unstreitig durch encyklopädisch-methodologische Lehrstunden, welchen man sehr zweckmäßig in dem letzten Halbjahr wenigstens einige Stunden widmen würde, erreicht werden; [1]) nicht um darin eine materielle Encyklopädie aller Wissenschaften, oder auch nur des Studiums, dem sich jeder widmen will, vorzutragen, sondern bloß eine Uebersicht des Gebiets der Wissenschaften zur Anschauung zu bringen, mit dem allgemeinen Inhalt derselben und dem Sinn ihrer Benennungen, so wie ihrem Zusammenhang und der sich dar-

aus ergebenden natürlichsten Studienfolge bekannt zu machen, den Unterschied des Studirens auf der Akademie von dem auf der Schule anzudeuten, [2]) endlich aber auch Winke und Regeln über die in jedem Sinn würdigste Anwendung der unwiederbringlichsten, ja oft für das ganze Leben entscheidenden Universitätsjahre zu geben. [3]) Glaubt der Jüngling solcher Belehrungen entbehren zu können, erscheint ihm der Rath seiner Commilitonen wichtiger, und schlägt er die gemeine Heerstraße, auf welcher er die Menge wandeln sieht, ein, so ist die Schuld sein. Die Schule hat wenigstens das ihre gethan.

Anmerk. 1) Eigentliche Encyklopädieen im gewöhnlichen Sinn des Worts, wie wir allgemeine von Adelung, Buhle, Eschenburg, Schmidt, Krug und viele specielle theologische, juristische, philologische rc. besitzen, und wie sie als Anfangscollegium auf der Universität in jeder Facultät vorgetragen werden sollte, gehören nicht auf die Schule. Sie beengen da nur die Zeit für das Wichtigere. Da aber doch der Schüler aus der Vorbereitungsperiode in die übergeht, wo ihm die Wissenschaft selbst gegeben werden soll, und ihm ohne alle Vorkenntnisse von ihrem Gebiet und dessen Theilen, selbst jede Terminologie fremd ist, so daß zuweilen sogenannte Studenten bey der Anmeldung zu Vorlesungen kaum den Namen derselben richtig aussprechen können, so ist es allerdings zweckmäßig, sie einen Blick auf die Generalkarte thun zu lassen, ihnen den Zusammenhang der propädeutischen Schulkenntnisse mit der Wissenschaft selbst, mit der Philosophie insonderheit, und mit den sogenannten Facultätswissenschaften begreiflich zu machen, und Nominalerklärungen derselben zu geben. Dagegen bleibt eine auch noch so kurze materiell-encyklopädische Darstellung des Inhalts unzweckmäßig. Weit nützlicher sind Winke über den Studienplan, über das rechte Hören, Nachschreiben, Wiederholen, Nachlesen, Benutzen der Bibliotheken rc.

Ganz vorzüglich sollte dabey vor dem zu schnellen Uebergang von den Schulwissenschaften zu den eigentlichen Facultätswissenschaften gewarnt, und dagegen das Studium der propädeutischen, wie Philosophie, Philologie und Geschichte dringend empfohlen werden. Bey dem frühen Treiben der leider! sogenannten Brodtstudien, kommt oft das, was auf der Schule mit so vieler Mühe erlernt ist, gar bald in Vergessenheit.

2) Es kann allerdings sehr nützlich seyn, wenn Schullehrer ihren abgehenden Schülern Rathschläge über die zunächst zu hörenden Collegien geben. Nur wird dabey nicht immer, zumal von älteren Männern, Rücksicht genug auf den gegenwärtigen Stand der Wissenschaften, oder auf die jetzige Einrichtung der Vorlesungen genommen. Billig sollten den Schulmännern die akademischen Lectionscataloge nicht unbekannt bleiben. Sie erhalten sie in Bekanntschaft mit den Universitäten, den darauf sich ereignenden Wechseln der Lehrer, und den Lehrobjecten. Möchten nur die jungen Akademiker mehr auf verständigen Rath hören. Aber weit gewöhnlicher folgen sie dem oft so ganz verkehrten Rath oder Beyspiel ihrer Commilitonen.

3) Moralische Belehrungen über die ganze Einrichtung des akademischen Lebens und seine Gefahren, sind nicht minder wichtig, und wirken wenigstens auf die Besseren. Die Hauptmomente für dieselben enthält der Anhang in meinem Lehrbuch der Religion für Gelehrtenschulen.

114.

Prüfung der Abgehenden und Abgangszeugnisse.

Nur die Tüchtigkeit, oder die intellectuelle und moralische Reife, sollte die Zeit des Uebergangs zur Akademie bestimmen.[1] Hierüber kann Niemand richtiger urtheilen, als die Gesammtheit der Lehrer, welche den, welcher die Schule verlassen will, in den verschiedenen Fächern unterrichtet haben. Es sollte daher billig das Schulzeugniß

stets das Resultat einer gemeinsamen Berathung seyn, damit nicht über einigen Fächern, in denen etwas geleistet ist, andere die versäumt sind, übersehen, überhaupt aber alle Partheylichkeit und Einseitigkeit des Ausstellers verhütet würde. Um jedoch überhaupt diesen Zeugnissen mehr Ansehen und Zuverlässigkeit zu geben, hat man bereits von Seiten mehrerer Regierungen feyerliche Prüfungen aller Abiturienten nach festen Grundsätzen zum Landesgesetz gemacht.[2]) Es wird dadurch der von Eltern oft so sehr begünstigten Eilfertigkeit vorgebeugt, und der ehrliebende Jüngling selbst länger auf der Schule gehalten, und zugleich gewarnt, sich in keinem Fach der Schulwissenschaften zu versäumen, da er weiß, daß zuletzt nach allen gefragt wird. Er wird größere Ansprüche an sich selbst machen, wird oft aus freyem Antriebe die Schulzeit verlängern, sie, je mehr sie zu Ende eilt, desto eifriger benutzen, um das Zeugniß einer unbedingten Tüchtigkeit zu erringen. Der Ausfall der Prüfung bestimme den Inhalt des Abgangszeugnisses. Es beziehe sich auf das gesammte Schulleben, folglich auf Fleiß, Kenntnisse, Sitten und Charakter. Das Urtheil über den Werth des letztern und über den Grad der moralischen Ausbildung mag schwieriger seyn. Aber der beobachtende Schulmann, sobald ihm nur der sittliche Gehalt seiner Schüler eben so wichtig, als der intellectuelle erscheint, wird sich auch darüber nicht täuschen, und es kommt eben so viel darauf an, daß künftig der Staat bey Anstellungen, aber zunächst die Universität erfahre, was sie von der Gesinnung und den Sitten, als was sie von den Kenntnissen ihrer Bürger zu erwarten habe.[3])

Anmerk. 1) Wenn die Wichtigkeit einer vollendeten Vorbereitung auf Schulen zur Akademie noch eigner Beweise bedürfte, so würden folgende die erheblichsten seyn:

1) Gewisse Kenntnisse, die dort versäumt sind, können fast nie wieder nachgeholt werden, indem das akademische Studium sie seiner Natur nach voraussetzen muß. Und diese sind zum

Theil Kenntnisse, deren Versäumniß sich fast immer rächt. Hiezu kommt, daß

2) der akademische Unterricht selbst nur dem nützlich werden kann, der dazu durch die Schule gehörig vorbereitet ist. Auf die Unwissenden, an keine Gründlichkeit Gewöhnten, kann und soll jener billig keine Rücksicht nehmen. Er soll keine Nachhülfe seyn; er soll weiter führen, und unter Voraussetzung eines hinreichenden Vorraths der bey jedem höhern Studium nothwendigen Materialien, nun auch die höheren Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen suchen. Wie wichtig aber

3) auch eine gewisse Reife und Gesetztheit des Charakters sey, um auf der Akademie so viele Gefahren zu bestehen, bedarf keines Beweises.

2) **Prüfungen der Tüchtigkeit der Schüler zur Akademie, werden bey weitem am zweckmäßigsten auf den Schulen angestellt, schon darum, weil der Schüler noch länger verweilen kann, wenn er nicht bestand. Ueberdieß hat die sichere Erwartung einer letzten strengen Prüfung den großen Nutzen, daß der Fleiß der Jünglinge bis auf den letzten Augenblick ihres Schulbesuchs thätig erhalten wird, da sonst viele in dem letzten Zeitabschnitt über der Vorstellung des nahen akademischen Himmels —** tandem custode remoto **— der guten Anwendung des irdischen Schullebens vergessen. Selbst der Trägere fühlt sich durch ein solches Motiv noch einmal recht aufgeregt und angespornt; und Alle wiederholen selbst frühere Lectionen wieder mit Eifer, woran sie ohne diese Veranlassung schwerlich denken würden. Gemeiniglich stellen sich die Examinanden die Prüfung weit schwerer vor, als sie sie hinterdrein finden. Auch das hat sein Gutes, und schon darum sollten die Zurückbleibenden nie Zeuge der Prüfung seyn. Die Erfahrung auf vielen Schulen lehrt, daß die Ungewißheit, was eben an die Reihe kommen möchte, Veranlassung wurde, das ganze Feld der Schulwissenschaften, auf welchem sie ihre Examinatoren erwarten, noch einmal zu durchwandern, und daß sich kleine Gesellschaften bildeten, sich gegenseitig zu prüfen, zu lesen und zu arbeiten.**

Zwar hat man gegen diese Abgangsprüfungen, und besonders gegen die damit verbundenen Zeugnisse der Reife und Unreife, der bedingten oder unbedingten Tüchtigkeit und Untüchtigkeit den Einwurf gemacht, daß trotz ihrer die Anzahl der unreifen Akademiker noch immer sehr groß sey. Dieß sey zwar wohl von jeher der Fall gewesen. Jetzt aber erhielten Viele gleichsam Brief und Siegel über ihre Reife und Tüchtigkeit, ohne reif oder tüchtig zu seyn. Denn man kennt ja den so sehr verschiedenen Maaßstab der Gelehrtenschulen, und wie auf mancher schon der Primaner heiße, der auf einer andern kaum ein tüchtiger Tertianer seyn würde. — Wer mag dieß in Abrede seyn? Zwar ist es auch eine der übertriebenen Anklagen der Zeit, wenn man vorgiebt, daß ein halbes Jahrhundert zurück, besonders ehe der Philantropinismus dem Humanismus gefährlich geworden, weit geschicktere Leute die Gymnasien verlassen hätten. Wer jene so unbedingt gepriesene Vorzeit kennt, weiß recht gut, wie viele höchst unwissende Menschen in großen Schaaren, selbst von vielen wegen ihrer humanistischen Gründlichkeit weltberühmten Schulen der Universität zuströmten; und wer Vergleichungen anstellen kann, wird auch gestehen, daß jetzt ungleich mehr als damals von dem Abgehenden verlangt wird. Dennoch kann man nicht läugnen, daß durch die Abgangsprüfungen dem Unwesen noch nicht überall gesteuert sey. Nur liegt der Grund nicht in dem Gesetz, sondern in denen, welchen der Staat unverdienterweise zutraut, daß sie dabey gewissenhaft verfahren und keinen Ruhm darin suchen werden, alle Abgehende — wär's auch nur aus Mitleid, um sie nicht um das Stipendium zu bringen — mit Belobungen abgehen zu lassen. Das Gesetz hat also nur das Schicksal so vieler andern guten Gesetze, daß es nicht treu und fest befolgt wird.

Sollen aber diese Prüfungen wirklich dazu dienen, daß weniger Unwissende oder Halbgebildete auf die Akademie

kommen; so müssen sie nach festen Principien organ
werden, und der Maaßstab auf allen Gelehrtenschulen
selbe seyn. Es muß

1) vor allen Dingen eine allgemeine Regel geben, was
dem, der ein Zeugniß der Tüchtigkeit zum wirkl
Studiren erhalten will, gefordert werden soll. Aufs wen
gehört dazu, daß er a) grammatische Kenntniß
Sicherheit in den auf der Schule getriebenen Sprachen b
und fähig sey, ihre nicht allzuschweren prosaischen und p
schen Schriftsteller, auch ohne sie vorher gelesen zu haben,
setzen und erklären, und bey schwereren Stellen sich wenig
einigermaßen helfen zu können. (Vorher noch nicht g
sene Stellen würden oft sicherer entscheiden, wie weit di
worbene Sprachkenntniß reicht, als die bloße Wiederho
eines schon bekannten Stücks, die oft nur das gute Gedäc
beurkundet.) Daneben muß er im Stande seyn, sich wenig
in den Sprachen, worin auf Schulen Aufsätze gemacht
ohne auffallend grammatische Fehler schriftlich und mün
auszudrücken, und zeigen, daß er auf dem Wege sey, si
nen guten Styl zu eigen zu machen. Er muß sodann b
keinem Theil der Universal- und allgemeinen Culturgesch
ganz Fremdling, vielmehr mit den Haupttheilen bekannt
und sich orientiren können. Dasselbe gilt, c) von der a
und neuen Geographie. Von den mathematischen W
schaften soll er d) wenigstens Arithmetik bis zu den
chungen des zweyten Grades, Planimetrie, Stereo
trie, ebene Trigonometrie, und die Anfangsgr
der Physik inne haben; sich auch e) über Gegenständ
Religions- und Sittenlehre auf eine solche Art e
ren können, daß daraus Deutlichkeit und Zusammenhan
seinen Begriffen wahrzunehmen ist. Was über diese Ford
gen hinausgeht, kann zwar von Einzelnen geleistet, aber sc
lich als Bedingung der Tüchtigkeit verlangt werden.
hoch gespannte Forderungen haben sogar den N
theil, daß man sie nur desto mehr umgeht, und sie dem S
ler wohl selbst als unzweckmäßig vorstellt.

2) Die Prüfung sey theils schriftlich, theils mündl
erstere jedoch unter gehöriger Aufsicht, um alle Täuschun
verhüten. Sie erforsche, was der Schüler weiß, wie e
weiß, und wie er es von sich geben kann. Sie bezwecke
Uebersichten, als specielle Kenntnisse, die nicht zu be
verzeihlich ist.

3) Die Lehrer der Schule müssen zwar selbst prüfen, allein bey der Prüfung sey stets ein Königl. Commissarius zugegen, der kraft seines Amts jeden Mißbrauch rügen, und bey gerechtem Verdachte dem Examen selbst eine andere Richtung und eine längere Ausdehnung geben darf. Nur sollte ihm dem Lehrercollegium gegenüber, weder die Wahl der schriftlichen Themata, noch die unbedingte Leitung des mündlichen Examens, noch eine entscheidende Stimme eingeräumt werden, weil dadurch nicht sowohl das Ansehen des Collegiums gefährdet, als ein unzeitiges Mißtrauen gegen die Einsicht und Redlichkeit desselben an den Tag gelegt wird.

4) Da einzelne Schüler von den genannten Gegenständen sich gerade nur das Nothdürftige, von andern aber weit Mehr zu eigen gemacht haben können, auch die Fähigkeiten doch nun einmal so höchst verschieden sind: so ist es billig, auch in dem letzten Zeugniß dieß hervorzuheben, und dadurch das subjectiv so verschiedene Tüchtig und Untüchtig näher zu bestimmen.

5) Die Prüfung wird am besten so nahe als möglich vor dem Abgange angestellt. Denn die Zeit nach derselben ist doch für die Meisten verloren. Der gewissenhafte Schulmann, der es mit seinen Schülern wohl meint, wird ihnen doch schon in der Mitte des letzten Halbjahrs sagen können, ob er sie für geschickt zur Akademie halte, und im Gegenfall warnen, den Schritt nicht zu früh zu thun.

6) Schulen, die alle Abgehende mit den besten Zeugnissen versehen, und nie unreife Schüler entlassen, werden leicht verdächtig, indessen würde es unbillig seyn, ihre Vorsteher sofort für nachlässig oder schwach zu halten. Das verdächtige Resultat kann die Folge einer sehr lobenswerthen Strenge bey der Versetzung in die obere Bildungsstufe seyn. Von den in einzelnen Ländern eingeführten sogenannten Abiturienten-Reglements wird im dritten Theile gelegentlich die Rede seyn.

3) Das Zeugniß über die Moralität der Schüler ist auf bloßen Lehrschulen weit schwieriger als in Erziehungsanstalten, weil sie gewöhnlich nur während des Unterrichts unter den Augen der Lehrer, die übrige Zeit in ihren Familien, oder in fremden Häusern als Kostgänger zerstreut sind. Dennoch kann aufmerksamen Schulmännern auch diese nicht ganz entgehen. Strenger Fleiß, pünctlicher Schulbesuch, gutes Betragen in den Lehrstunden, ein sitt-

licher Ton gegen Lehrer und Mitschüler läßt von dem
zen Charakter das Beste hoffen, so wie das Gegenthei
mer eine innere Unordnung beurkundet. Auch stehen j
Schulen mit den Eltern und Pflegeeltern immer in Ve
dung. Insonderheit ist es dem Jüngling in der le
Schulzeit bald abgemerkt, ob ihn schon der Schwindel
nahen akademischen Freyheit ergriffen habe, oder ob e
auf den letzten Augenblick der Ordnung und dem Geset
Schulen treu sey.

Es kann also das Abgangszeugniß unbedenklich
sicher auch hierüber ein Urtheil fällen, und es ist sehr
sam, daß jeder Abiturient wisse, daß es seines Verha
gegen seine Lehrer und Mitschüler namentlich gedenken
de, zumal wenn diese Zeugnisse auch auf der Universität
selbst bey der Unterstützung bedürftiger Studirenden g
senhaft berücksichtigt werden.

115.

Schlußbemerkung über die moralisch-religiös
Bildung in Gelehrtenschulen.

Was oben in Beziehung auf alle Schulen über
sen Gegenstand gesagt ist, das ist auch ganz vorzüglich
Gelehrtenschulen oder Gymnasien anzuwenden, auch m
res recht eigentlich in Beziehung auf diese erinnert
den. Daß es aber hier ganz besondere Schwierigkeiten
die Aufgabe zu lösen, dieß erklärt sich schon daraus, daß
ganze Schülerchor nicht nur aus den verschiedensten Stä
zusammengesetzt ist, sondern daß die Schüler mit jeder h
ren Classe zugleich dem Alter der physischen Reife näher
men, wo alle Triebe und Leidenschaften immer stärker e
chen; daß sie ferner einer Lage entgegenwachsen, in welch
eine in ihrer Art einzige Freyheit erwartet. Daneben n
das Bewußtseyn einer höheren geistigen Bildung so dü
haft, und scheint das Streben nach Unabhängigkeit zu r
fertigen, wobey denn jede Beschränkung doppelt lästig

der Gehorsam gegen das Gesetz und seine Handhaber immer drückender erscheint. Die Gymnasiallehrer aber, wenn sie auch nicht dem Uebermaaß der unmittelbaren Schularbeiten, oder selbstgewählten gelehrten Beschäftigungen erliegen, haben doch weit mehr Gelegenheit, die intellectuellen Fähigkeiten und den Fleiß, die Fortschritte oder das Zurückbleiben in den Wissenschaften, als den Charakter und das sittliche Betragen außer den Lehrstunden zu beobachten; kommen auch leicht in Versuchung, bey ausgezeichneten oder wenigstens guten Köpfen dagegen gleichgültiger oder nachsichtiger zu werden. Eben daher hat man auch von jeher die Gelehrtenschulen von dieser Seite am meisten angeklagt, und ihren Schülern Rohheit, Ungebundenheit, Sittenlosigkeit und Irreligiosität, und — wenn gleich in einzelnen Fällen nicht mit Unrecht — doch gewiß viel zu allgemein vorgeworfen. Es finden sich, wenn man nicht das Ideale verlangt, viele sehr erfreuliche Ausnahmen, wie es denn auch noch genug Schulvorsteher und Lehrer giebt, denen die Pflicht heilig ist, durch Beyspiel und Einwirkung auf die Gemüther, eben so sehr den Sinn für das Gute als für das Wahre und Schöne zu wecken, indem sie eine erleuchtete Frömmigkeit, und ein durch Sinn und Wandel bewährtes Christenthum, als das belebende Princip betrachten, ohne welches allem Lernen und Wissen der rechte Gehalt abgeht, und die höhere Bestimmung des Menschen nur zu oft aus dem Auge verloren wird.

Anmerk. Ohne hier wiederholen zu wollen, was oben S. 504. §. 34—46. ausführlich erörtert ist, werde hier nur nachträglich folgendes bemerkt:

1) Daß es in manchem Betracht schwerer geworden sey, in Gymnasien den Geist nicht nur der Subordination, sondern auch strenge Sittlichkeit und ihre höchste Blüthe — Religiosität zu erhalten; daß gerade Schuldirectoren und Lehrer dieser Anstalten unläugbarer noch viel mehr als Andere mit den Uebeln einer aufgeregten Zeit, mit dem Freyheitsschwindel, mit der Vergnügungs- und Zerstreuungs-

sucht, mit der Geringschätzung alles dessen, was Auctorität heißt, zu kämpfen haben; daß sie, da diese Uebel auch in der häuslichen Erziehung viel Unheil anrichten, oft nur allzuwenig von den Eltern ihrer Schüler unterstützt werden, — dieß alles liegt am Tage. Jenes Horazische Bild des imberbis juvenis:

„cereus in vitium flecti, monitoribus asper,
Utilium tardus provisor, prodigus aeris,
Sublimis, cupidusque et amata relinquere pernix,"

das den Jünglingen aller Zeiten geglichen hat, gleicht von manchen Seiten doch ganz vorzüglich unserer Jugend.

2) Eben so gewiß ist auch, daß nicht nur gar manche Schulmänner durch ihre Studien zu sehr von der praktischen Seite des Lebens abkommen, sondern auch wohl, durch die einseitige Richtung auf das classische Alterthum, den Sinn für die Urkunden des christlichen Glaubens und für ihn selbst verlieren, daher am allerwenigsten in Religionsstunden nützlich werden, vielmehr durch ihre Kälte oder den ihren Schülern unzeitig mitgetheilten Skepticismus die Herzen erkälten, statt sie für das Heiligste durch Wort und Beyspiel zu erwärmen. Jedoch trifft dieß bey weitem nicht Alle. Vielmehr haben mehrere Gymnasien auch in unsern Tagen das Glück, von Aufsehern und Lehrern regiert zu werden, deren Sittlichkeit und echte Religiosität mehr werth ist, als alles Wissen, und die durch Beyspiel und Ansprache auch von dieser Seite auf die ihnen anvertraute Jugend zu wirken bemüht sind. Uebertrieben wird von mehreren Schriftstellern, selbst Schulmännern, wenn gleich in der besten Meinung, eben so viel in den Anklagen unserer Zeit, als in den Lobpreisungen der Vorzeit. Vieles, was vordem doch nur Schein war oder religiöser Mechanismus, wird mit Sittlichkeit und Frömmigkeit verwechselt. Beyspiele liefern mehrere Snethlagische Programme „Ueber die Hindernisse, welche den Erfolg der Erziehung aufhalten," und Falck Von dem Einen, was unsern

Gymnasien und Volksschulen in ihrem jetzigen Zustande Noth thut. Leipzig 1821.

Viel Treffliches ist über den Einfluß des rechten Treibens der höheren Schulwissenschaften auf den Charakter der Jugend gesagt, und durch viele Stellen älterer und neuerer classischen Schriftsteller belegt, in Friedemann Oratio de ludis literarium regundis. Wittenb. 1820. Auch sind mehrere darauf Beziehung habende Reden von ausgezeichneten Schulmännern öffentlich bekannt gemacht, z. B. von Jacobs in seinen vermischten Schriften, in Eichhoff's Schulschriften. Frankfurt 1806., in Mörlin Erbauungsreden, herausgeg. von Matthäi. Altenburg 1820. M. s. auch Senff Ueber die Beförderung der Religiosität und Moralität durch Gelehrtenschulen. Halle 1810.

3\

Bey:

Beylage.

Nachtrag einiger Bemerkungen über Schulprüfungen, und über die Methode zu examiniren.

Unter den Bildungsmitteln des Schulfleißes sind bereits oben die verschiedenen Arten der Privat- und öffentlichen Prüfungen, als ein vorzügliches empfohlen worden. Daß gleichwohl der Zweck derselben oft so wenig erreicht wird, dieß liegt theils in ihrer ganzen Organisation, theils darin, daß viele geschickte Lehrer, die in der That nicht ganz leichte Kunst gut zu examiniren zu wenig verstehen. Hierüber folgen hier noch einige nähere Erörterungen, welche hoffentlich auf alle Arten der Schulen und der darin anzustellenden Prüfungen anwendbar seyn werden.

I.

Sollen Prüfungen ihren ganzen Zweck erfüllen, so muß vor allen Dingen einzeln jeder Schüler darauf rechnen können, daß ihn die Reihe des Antwortens treffen werde. Schon von dieser Seite wird von vielen übrigens sehr thätigen und kenntnißreichen Schullehrern häufig gefehlt.

Bald sind es immer nur Einige, die sich ihnen besonders werth gemacht haben, deren Namen sie nennen, indeß die Uebrigen nie gefragt werden; bald sind es, zumal in vollen Schulclas-

sen, die, welche die *vorderen* Plätze einnehmen, und es kann sich, besonders bey *kurzsichtigen* Lehrern, deren es unglücklicherweise so viele giebt, treffen, daß Manche das ganze Halbjahr *nie* genannt sind; ein Umstand, den die Trägen sehr gut zu benutzen wissen, die man gemeiniglich, wo die Wahl der Plätze frey ist, in den letzten Reihen finden wird. Schon darum wäre es gut, wenn man, wo die Classe über 16 — 20 steigt, beständig das *Namenverzeichniß* vor sich hätte, um dadurch an alle erinnert zu werden, und keinen ganz zu vernachlässigen.

Liegt gleich in dieser Bemerkung schon indirect das Gesetz, bey solchen Prüfungen niemals *das ganze Chor* antworten zu lassen, so möchte ich doch auch dieser Regel Ausnahmen gestatten. Es kann in der That zuweilen *belebend für Alle* seyn, wenn man sich *an Alle* wendet, ohne *Einzelne* aufzurufen. Nur bey einer zu großen Anzahl würden Abtheilungen gemacht werden müssen. Solche allgemeine Fragen dürfte man sich *theils* da erlauben, wo man ziemlich *bekannte Sachen* um des Zusammenhanges willen mitnehmen muß, und schnell über sie wegkommen will, *theils* könnte man sie umgekehrt für *schwerere Aufgaben* sparen, wo man durch das „Wer kann mir's sagen? — Wer kann mir Dieses oder Jenes erklären?" — eine allgemeine Spannung bewirkt, und doch ziemlich sicher seyn kann, daß nur die Fähigen die rechte Antwort treffen werden. Es haben manche Lehrer hierin eine beneidenswerthe Gewandtheit. Sie wissen die *Gesammtfragen* mit den an *Einzelne* gerichteten immer glücklich wechseln zu lassen; sie verstehen durch eingeführte *Zeichen* und Bewegungen der Hand den Schülern, selbst ohne Namennennung bemerkbar zu machen, ob die *erste, zweyte, dritte Reihe*, ob *Einer* oder *Zwey*, und wer anworten soll. Ihre Methode gleicht einem Commando. Aber eben dieß bewirkt es, daß Alle — um den gemeinen, aber charakteristischen Ausdruck zu gebrauchen — *aufpassen*, und daß ein reges Leben Prüfungen auszeichnet, die, wie sie gewöhnlich beschaffen sind, leicht etwas Langweiliges, und für Lehrer, Schüler und Zeugen gleich Ermüdendes bekommen.

II.

Wenn man bey Prüfungen nicht streng an die Zeit gebunden ist, sondern sie allenfalls auf mehrere Stunden ausdehnen kann: so können sie noch auf manche andere Art bildend und belehrend werden.

Mittel hiezu sind:

a) wenn man bey fehlerhaften Antworten nicht sogleich die richtigen an die Stelle setzt, sondern dem vielleicht überraschten Schüler Zeit läßt, die Frage, die zuweilen nur mißverstanden ist, anders zu fassen, und ihn durch Ideenvergesellschaftung an das Vergessene erinnert. Es können nun einmal manche Köpfe sich nicht schnell helfen, und es kommen daher auch bey den öffentlichen Prüfungen lebhaftere, dreistere, wiewohl oft sehr oberflächliche Examinanden weit besser durch. Der Lehrer begeht eine Ungerechtigkeit, wenn er auf diese Verschiedenheit gar keine Rücksicht nimmt.

b) Besonders aber befördert es den Wetteifer und dadurch das Interesse jedes Examens, wenn die verfehlte oder ganz ausbleibende Antwort des Einen, dem Andern Gelegenheit giebt, sich von einer besseren Seite zu zeigen. Der Uebertroffne wird dadurch beschämt, und hat er Ehrgefühl, so sucht er es desto eher wieder gut zu machen. Mag man bey jungen Kindern immerhin das Spiel des Certirens damit verbinden. Es ist wenigstens von Zeit zu Zeit eine Unterbrechung des unnatürlichen Stillsitzens, und kann trocknen Gegenständen ein Interesse geben, das von ihnen selbst nicht ausgehen kann.

In der Regel könnte man hierbey den Gang beobachten, der Reihe nach zu fragen; wobey es ferner Regel seyn kann, einmal mit der vordersten, das nächstemal bey der hinteren Reihe anzufangen. Sobald der Befragte schweigt oder irrt, so richtet sich dieselbe Frage an den Folgenden, und so fort bis zu dem, der sie trifft. Die nächste Frage bekommt gleichsam aus Belohnung, zugleich aber auch, da auch er irren kann, um ihn bescheiden zu erhalten — der, welcher die vorige getroffen hat.

So kommt man in weit kürzerer Zeit auch mit einer vollen Classe durch, als wenn die neue Frage sich wieder an den ersten oder den zweyten richtet. Denn es kann ja treffen, daß unter 20 Schülern erst der funfzehnte die genügende Antwort giebt; gleichwohl sind alle vor ihm an die Reihe gekommen.

c) Oft aber geben auch die fehlerhaften oder ganz ausbleibenden Antworten dem Lehrer Gelegenheit, den Gegenstand noch genauer zu entwickeln, weil er bemerkt, daß er bey dem ersten Vortrage nicht ganz gefaßt ist, auch noch Manches nachzutragen sey, was zu seiner weitern Aufklärung beytragen kann. Denn wenn von Examinibus in den gewöhnlichen Lehrstunden die Rede ist, so tritt da nicht, wie bey den öffentlichen oder bey den Abiturienten-Prüfungen, die Nothwendigkeit ein, jede Minute zu sparen, indem bey letzteren Erforschung der Kenntnisse der einzige Zweck ist. Vortragen und Abfragen kann bey jenen stets mit einander verbunden werden. Es kann sich oft ereignen, daß die Stunde mit Fragen anfängt, aber die Ueberzeugung des Lehrers, daß neue Belehrung nothwendig sey, den bey weitem größeren Theil derselben einem akroamatischen Vortrage widmet. Die an sich richtige Regel, der Examinator müsse nicht den Docenten machen, findet also in diesem Falle keine unbedingte Anwendung.

III.

Zu den von Zeit zu Zeit anzustellenden Prüfungen, gehören auch die in mehreren Gelehrtenschulen üblichen Dokimastika oder schriftlichen Probearbeiten, (Arbeiten pro loco) die man gewöhnlich in die Zeit legt, wo die Versetzung in höhere Classen nahe ist. Sie können nur geringen Nutzen haben, wenn man zu wenig Zeit dazu läßt; und es ist daneben fast eine allgemeine Bemerkung der Lehrer, daß die gewöhnlichen Arbeiten meistentheils besser ausfielen, als diese außerordentlichen, wo der Schüler nicht mit Unbefangenheit arbeitet und selbst durch die Umgebung gestörter ist, als an seinem einsamen oder gewohnten Arbeitstisch. Daher

können sie auch nie den sichern Maaßstab zur Versetzung abgeben, worüber das genaue, auf die Beobachtung eines ganzen Semesters oder Jahres gegründete, Urtheil des Lehrers allein mit Sicherheit entscheiden kann.

Aber deßwegen kann man doch auch dieser Art der Prüfungen nicht allen Nutzen absprechen, zumal da, wo Lehrer, deren Schüler zerstreut wohnen, nicht ganz sicher seyn können, ob auch die gewöhnlichen Arbeiten ganz ihr eignes Werk sind. Ueberdieß haben schriftliche Examina Manches vor den mündlichen voraus, und ich muß dem vollkommen beystimmen, was ein erfahrner Schulmann, wiewohl mehr in Beziehung auf Candidatenprüfungen, hierüber bemerkt hat.

„Das schriftliche Examen — sagt Gedicke — ist in mehr als einer Rücksicht dem mündlichen vorzuziehen, sobald es vornehmlich darauf ankommt, die Kenntnisse der Schüler mit Sicherheit zu erforschen. Nur allein der ungeschicktere Examinandus verliert dabey. Bey dem mündlichen Examen wird es ihm leichter, seine Blöße zu verbergen, oder sie wenigstens den Augen des lieber selbst sprechenden als hörenden Examinators zu entziehen. Der Examinator ist zuweilen so gutherzig, ein bloßes Kopfnicken oder Kopfschütteln, ein unverständliches Gemurmel, eine unbestimmte halbe Erklärung, als Zeichen von vorhandenen Kenntnissen anzunehmen. Aber bey dem schriftlichen Examen steht der Ignorant in seiner Blöße, auch dem blödesten Auge unverkennbar, da. Er kann nun nicht der Frage, wie bey der mündlichen Prüfung, durch eine schlaue Wendung ausweichen, oder er verräth, wenn er es auch hier thut, sogleich seine Schwäche. Aber eben das ist ein großer Vortheil des schriftlichen Examens, daß nun der Unwissende desto leichter und zuverlässiger entdeckt wird."

„Dagegen gewinnt der geschicktere Examinandus offenbar, vornehmlich der ängstliche, schüchterne. Wie leicht kann dieser bey der mündlichen Prüfung alle Besonnenheit und Gegenwart des Geistes verlieren! Wie leicht kann er durch eine bloße Miene des Examinators zum Verstummen gebracht werden! Wie leicht die extemporirte unbestimmte Frage mißverstehen! Wie leicht irgend ein Wort verhören! Wie leicht, wenn er im mündlichen schnellen Ausdruck keine Fertigkeit besitzt, sich verwirren! Wie leicht verzagen, daß sich ihm sogleich auf der Stelle alle zur Beantwortung der mündlichen Frage gehörigen Ideen darbieten werden, daher er aus Mißtrauen gegen sich selbst oft lieber gar nicht, als für sich selbst unbefriedigend ant-

wortet. Alle diese Unbequemlichkeiten fallen bey dem schriftlichen Examen weg. Hier läuft er nicht Gefahr, die ihm vorgeschriebenen Fragen zu mißdeuten, da man voraussetzen kann, daß auch der Examinator seine schriftlichen Fragen deutlicher und bestimmter abfassen wird, als es ihm aus dem Stegereif bey der mündlichen Prüfung möglich ist. Er hat Zeit, seine Ideen zu sammeln und zu ordnen, Zeit, den angemessensten und deutlichsten Ausdruck für sie aufzufinden. Er hat hier mit sich selbst zu thun, und seine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand, über den er sich erklären soll, wird nicht durch Nebendinge unterbrochen, nicht durch das Lauschen auf jedes Wort, auf jede Bewegung der Lippen des Examinators, zerstreut. Kurz es ist augenscheinlich, daß er nun mit mehr Freyheit, Besonnenheit und frohem Muth aus der Vorrathskammer seiner Kenntnisse das Nöthige, und Mehr als das, hervorlangen wird. Auch fühlt er sich bey seinen Antworten nun weniger beschränkt; er kann seine Begriffe von allen Seiten darstellen, und ihnen überall Licht, Bestimmtheit und Vollständigkeit geben. Er kann sogar, was er bey dem mündlichen Examen nicht konnte, auch verwandte Begriffe und Kenntnisse mitnehmen. Er kann endlich mit der Feder in der Hand zeigen, daß er nicht bloß Kenntnisse eingesammelt, sondern auch die Kunst des geschmackvollen Vortrags derselben versteht. — Ueberdieß hat das schriftliche Examen den großen Vortheil, daß es ein auf jeden Fall gründlicheres Urtheil gewährt. Das Resultat des mündlichen Examens ist immer nur ein dunkler Totaleindruck, der noch dazu häufig gerade von den letzten Antworten des vielleicht schon ermüdeten oder aus dem Gleichgewicht gehobenen Schülers abhängt. Der Eindruck der einzelnen Beantwortungen ist bloß vorübergehend, und es bleibt am Ende nur ein verworrenes Bewußtseyn von der Geschicklichkeit oder Ungeschicklichkeit des Geprüften zurück. Ganz anders ist der Fall bey den schriftlichen Prüfungsarbeiten. Hier sieht man deutlich und genau, ob, wie und worin der Geprüfte Kenntnisse besitze oder nicht."

S. Einige Gedanken über die Methode zu examiniren. Berlin 1798, in den Schulschriften Th. 2. S. 66.

IV.

Soll der Ausdruck Examen und Examiniren nicht seine Bedeutung verlieren, so muß es erster Grundsatz jedes Examinators seyn, das ganze Geschäft auf den Zweck zurückzubringen, die wirklichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Examinirten theils zu erforschen, theils ihm Gelegen-

heit zu geben, sie an den Tag zu legen. Alles, was diesen Zweck verhindert oder verfehlt, ist etwas Fremdartiges und Fehlerhaftes. Hieraus ergeben sich nun für die Methode folgende Regeln.

1.

Der Examinator vergesse sich selbst fast gänzlich, und habe nur die Schüler im Auge.

Sobald Jener es als eine Gelegenheit betrachtet, mit seinen Kenntnissen zu glänzen, und viel mehr sich als seine Lehrlinge hören zu lassen; vielleicht bey öffentlichen Prüfungen mit langen pomphaften oder rührenden Reden auftritt und die kostbare Zeit der Hauptsache entzieht: so bleibt für den Hauptzweck zu wenig übrig. Zwar kann er dadurch den Beyfall der Unkundigen einerndten. Der Beyfall der Kenner würde ihm weit gewisser seyn, wenn er an dieser Stelle nichts weiter seyn wollte, als Examinator; wenn sich hier sein ganzes Talent seine Schüler zu behandeln vor den Zuhörern entfaltete; wenn die Summe von Kenntnissen, die sie ihm danken, und wovon sie nun, wie aus einem reichen Vorrath, herausgeben, was verlangt wird, ihm das Zeugniß gäbe, wie viel von ihm zu lernen sey, wenn besonders die Art und Weise, wie sie sich ausdrücken, wenn die Klarheit ihrer Begriffe, die Bestimmtheit ihrer Antworten, die Regsamkeit und der hervorbrechende Wetteifer, keine Antwort schuldig zu bleiben, der sprechendste Beweis wäre, nicht nur wie viel, sondern auch wie gründlich, wie sicher und wie genau sie Alles gelernt haben. Schwerlich kann sich irgend ein Lehrer und Meister der Kunst — sey er es, in welcher er wolle — mehr ehren, als wenn er auf die Leistungen seiner Schüler hinweiset, indem er selbst bescheiden zurücktritt. Dagegen ist die Art und Weise, wie mancher Schulmann sich bey dem Examen benommen, sein unaufhörliches Sprechen, seine ganze weitschichtige und ermüdende Fragmethode, das sicherste Wahr-

zeichen, daß er vielleicht sehr gelehrt sey, aber von der rechten Lehrart gar nichts verstehe und seinen Schülern wenig nütze.

Uebrigens können gerade von dieser Seite öffentliche Prüfungen auch vielen Nutzen für die Bildung und Fortbildung der Lehrer haben. In sehr vielen Schulen hören diese nur immer sich selbst, und sind sie einmal im Besitz einer Classe, so macht ihnen Niemand eine kritische Bemerkung über ihre Lehrart. Bey dem öffentlichen Examen müssen sie doch einmal aus dem engen Kreise hervortreten: sie werden gehört, beurtheilt; sie haben dann ein anderes Publicum als ihre kleine Schülerwelt, die sie beherrschen, und die zuweilen sogar das Fehlerhafte, z. B. die unzeitige Gelehrsamkeit, bewundern mag. In diesem Sinne kann man allerdings behaupten: das öffentliche Examen sey in vielem Betracht eben sowohl eine Aufgabe für die Lehrenden, als für die Lernenden.

2.

Der Unterrichts- und Belehrungszweck über das, was die Schüler gar nicht oder nicht richtig und genau wissen, trete bey dem Examen, sobald es irgend eine Oeffentlichkeit hat, gänzlich zurück.

Bey den gewöhnlichen Wiederholungen und Prüfungen im engeren Kreise der Classe, kann, wie schon bemerkt ist, das Examiniren sehr wohl, wo es nöthig gefunden wird, in ein Dociren übergehen; denn es ist hier bloß eine Modification und veränderte Form des Unterrichts, ein Wechsel zwischen Fragen und Vortragen. Bey Prüfungen aber, wo lediglich Kenntnisse erforscht werden sollen, ist alles Dociren fehlerhaft, und der Examinator kann sich nicht genug bewachen, daß er nicht unvermerkt, sey es durch die Antwort des Schülers, sey es durch das Interesse der Materie, zum Lehrton hingerissen werde.

Gemeiniglich ist die für Schulprüfungen der letzteren Art bestimmte Zeit höchst beschränkt. Es sollen an einem Tage viele Classen an die Reihe kommen, oder wenn es gar das Abiturientenexamen gilt, so sollen oft zwölf bis sechzehn Schüler in drey bis vier Stunden geprüft werden. Es wäre freylich viel zweckmäßiger, im ersten Falle lieber weniger Classen anzusetzen, und im letzten die Zeit zu verlängern. Dieß hindern aber oft die Umstände, noch öfter die anderweitigen Geschäfte der Hauptpersonen, am häufigsten die Ungeduld. Wenn nun bey solcher Beschränkung der Zeit, bey der jede Minute berechnet und ausgekauft werden sollte, der Prüfende sich in weitläufigen Expositionen verliert, Anmerkungen einmischt, Meinungen Anderer widerlegt, Anekdoten erzählt, oder sich in Ermahnungen ergießt, wie wenig wird da das wahre Interesse derer in Anschlag gebracht, um derentwillen die ganze Prüfung angestellt ist. Der fleißige Schüler, der gehofft hatte sich zeigen zu können, bekommt vielleicht kaum eine oder zwey unbedeutende Fragen; der Träge dagegen und der Unwissende, sieht mit Vergnügen den gefürchteten Mann sich nur in langen Reden verlieren. Er weiß, wenn der Sand in der Uhr verronnen ist, so muß die Prüfung geschlossen werden. So wird er denn am Ende eben so wenig mit seiner Unwissenheit bemerkt, als der fleißige Mitschüler mit seinem reichen Wissen.

Man hat auch in der Theorie die Nothwendigkeit des Gesetzes, „wer examinirt muß nicht dociren," weil das Examen zunächst nicht bestimmt ist, die Schüler etwas Neues zu lehren, wohl eingesehen. Einige sind darin so weit gegangen, daß sie jede Berichtigung, jedes Einhelfen, selbst jedes Urtheil des Examinators bey falschen oder ganz ausbleibenden Antworten, für fehlerhaft erklärt haben. Fast möchte man ihnen, wenn die Sache nicht übertrieben wird, beytreten, da das Berichtigen so leicht ins Lehren, und das Einhelfen so leicht in das Vorsagen übergeht. Ein gewisser

Lakonismus ist wirklich nur in seinem *Uebermaaß* zu tadeln, weil er dann den Schüler aus der Fassung bringen und durch eine zu weit gehende Strenge auch den, der seiner Sache übrigens gewiß ist, verwirren kann. Wird dieß vermieden, und spricht sich die Humanität durch Schonung und Billigkeit in dem ganzen Wesen des Examinators aus, so ist gerade er bey Prüfungen dieser Art an seiner Stelle, weil er vor dem *Verschwatzen der Zeit* sichert.

Austerität soll damit keinesweges empfohlen werden. Jedes Examen ist gewissermaßen selbst eine *Charakterprobe* des Lehrers, indem sich sein Inneres oft höchst bedeutend ausdrückt. Es kann dem Kenner nicht leicht fehlen, in der Manier, wie die Schüler behandelt werden, die Hauptzüge seines Geistes zu entdecken. Man hört darin entweder den ernsten, gründlichen, seiner Sache selbst gewissen, dabey für alle seine Lehrlinge interessirten, in den verschiedenen Fähigkeiten die verschiedenen Naturen achtenden Mann; der lieber lobt als tadelt, Rücksicht auf Zeit und Umstände, und die durch sie verzeihliche Blödigkeit nimmt, und eine Freude daran hat, wenn alle wohl bestehen, und selbst der Schwächere etwas leistet. Oder es erscheint ein Lehrer, der sich bey oberflächlichen Antworten beruhigt, weil er seines Stoffs selbst zu wenig mächtig ist, der, wenn nur irgend Etwas auf seine Fragen erfolgt ist, *gut!* ausruft, wiewohl er's in demselben Augenblick ganz anders aus seinem Heft sagt; der dabey, unbekannt mit den Individualitäten seiner Schüler, Allen besonders an diesen Tagen süßlich schmeichelt, und wo er Kinder vor sich hat, sich bis zum *kindischen* Tone herabstimmt. Oder man erkennt in der Wahl des Stoffs und seiner Behandlung den feindseligen Geist, der allenfalls mit einigen Lieblingen glänzen und ihnen, selbst ohne Verdienst, durch leichte Fragen durchhelfen will, indeß er es überall darauf anlegt, die, welche er nicht leiden mag, zu demüthigen und zu beschämen, selbst ihre besten Antworten kaum nothdürftig gelten zu lassen, und wo sie — durch ihn selbst verwirrt oder erbittert — irren,

nun — bald scheltend, bald höhnend und mit allen Stacheln der Satyre züchtigend — ihnen so den Tag der Freude in einen Tag des bittern Unwillens und Verdrusses verwandelt.

3.

Das Material der Prüfungen betreffend, so sollen die Kenntnisse und Fertigkeiten des Schülers erprobt werden, die entweder der Gewinn des letztvergangenen Zeitabschnitts, oder, wenn es das letzte Schulexamen ist, gleichsam die Ausbeute des ganzen Schullebens sind. Folglich ist nicht jede gewöhnliche Schullection zum Prüfungsmaterial geeignet.

Fehlerhaft ist es demnach schon, wenn man ein zu specielles Lehrstück aushebt. Wenigstens sollte eine allgemeine Uebersicht dessen, was im Verlauf der geendigten Periode abgehandelt ist, vorangehen, und wenn dieß die Zeit nicht leidet, wenigstens Etwas aus dem Anfang, Etwas aus der Mitte, Etwas aus dem Schluß des Halbenjahrs gewählt werden. Hernach mag man sich auf etwas Besonderes beschränken, um dem Schüler Anlaß zu geben, zu zeigen, daß er auch tiefer in das Einzelne eingedrungen ist, und auch das Kleinscheinende nicht unbeachtet gelassen hat.

Eben so wenig eignet sich das zur öffentlichen Prüfung, was, weil jeder nur Minutenlang damit beschäftigt werden kann, kein Resultat giebt. Wenn die Reihe der Schüler auch nur aus zwölf Einzelnen besteht und die ganze Prüfung auf eine Viertel- oder halbe Stunde beschränkt ist: was kann aus den einzelnen Perioden, die etwa jeder übersetzt, geschlossen werden? Wie viel hängt davon ab, wen gerade die leichtere, wen die schwerere trifft! Der Unwissendste besteht durch den Zufall oft am besten. Weit gerathner ists, daß der Lehrer bald hier, bald da aus dem Autor einen Satz aushebe, ihn vorsage, die Einzelnen sich daran versuchen lasse, in das Innere der Sprache eindringe, über

die Grammatik prüfe. Wie jeder exponirt, weiß er ja doch. Der Zuhörer aber kann es aus so kurzen Proben nicht lernen.

Zu den Fertigkeiten, die bey einer Prüfung an den Tag gelegt werden können, gehört theils das, was das Gedächtniß leistet, theils die Gewandtheit in der Sprache. Von der letzteren, und wie sie der Schüler zeigen kann, ein Mehreres unten. Von dem, was er in das Gedächtniß gefaßt, wird er Beweise geben, wenn es nur der Examinator versteht, durch Analogien und Verwandtschaften der Ideen, das, was er auf diesem Wege gelehrt hat, z. B. Parallelstellen, wieder hervor zu locken.

4.

Der Examinator mache einen genauen Ueberschlag der oft sehr kurzen Zeit, die ihm vergönnt ist, und bringe sie mit der Zahl seiner Schüler in Verhältniß.

Bey sehr vollen Classen ist es bey aller Sparsamkeit dennoch unmöglich, Jedem auch nur eine Frage vorzulegen, und man muß dann öfter zu dem oben bedingt empfohlenen Mittel, Mehrere zugleich antworten zu lassen, seine Zuflucht nehmen, damit nur Keiner als eine ganz stumme Person wieder abtrete, die von dem ganzen Examen nichts weiter hat, als sich angekleidet und, wie man es nennt, vorgestanden zu haben. Kürze und Präcision und der rasche Gang der Fragen kann doch sehr viel Zeit ersparen. Nicht den Lehrer, den Schüler will man hören, und wenn dieser nichts als — vielleicht richtige, aber doch nur einsylbige Antworten giebt, so hat man viel zu wenig von ihm gehört.

Daß übrigens billig jeder Gefragte bey Namen genannt werde, ist man wenigstens den Zeugen schuldig. Denn einmal soll doch die Prüfung den Zweck haben, Andere mit den Fortschritten der Einzelnen bekannt zu machen; auch ist es ja wohl Eltern nicht zu verdenken, wenn sie wünschen, daß die Anwesenden durch die Antworten gerade ihrer Kinder erfreut wer-

den. Mit Belohnungen durch Prämien muß der Schulmann sehr sparsam seyn, und eigentlich verliert die Schule nichts an Werth, wo dergleichen gar nicht üblich sind. Aber wohl muß er nichts ungenutzt lassen, wodurch sein Schüler Gelegenheit bekommt, sich selbst durch sein Verdienst auch öffentlich zu ehren. Kehrt er dann auch ohne Prämie zurück, so wird ihm die Zufriedenheit der Eltern und ihre herzliche Umarmung mehr werth seyn, als jedes Geschenk, und sieht er besonders seinen geliebten Lehrer befriedigt, hat er diesem Ehre und Freude gemacht, so ist ihm selbst der Beyfall der Menge eine gleichgültige Sache; er hat ja doch dem gefallen, der ihn am besten beurtheilen kann.

5.

Endlich werde eine verschiedene Methode in der Prüfung der Anfänger und der Erwachsenen und Ausgebildeten beobachtet.

Wenn man sich bey jenen mit kurzen Antworten besonders bey Gedächtnißsachen begnügen kann, so muß diesen mehr Anlaß gegeben werden, vollständiger und zusammenhängender von dem Erlernten Rechenschaft zu geben.

Es ist daher — wie schon Gedicke bemerkt hat — sehr zweckmäßig, bey einer öffentlichen Schulprüfung die Jünglinge der ersten Classe anders als die Knaben in den unteren zu prüfen, und jenen nicht, wie diesen, die Ideen zerstückelt und zerbröckelt, wie in einer Kinderlehre, abzufragen, sondern sie vielmehr aufzufordern, ganze Ideenmassen, mit denen sie sich bisher beschäftigt, zusammenhängend zu entwickeln, und einen Theil des Erlernten in Verbindung, ohne immer erst durch dazwischen einfallende Fragen darauf gestoßen zu werden, vortragen zu lassen. Der Jüngling findet sich aufgemuntert, wenn man ihm Gelegenheit verschafft, nicht bloß kurz abgebrochene und von geschwätzigen Examinatoren noch dazu oft unterbrochene Anworten zu geben, sondern auch, ohne immer am Gängelbande des fragenden Lehrers geleitet zu werden, mit anständiger Freymüthigkeit von

den erworbenen Kenntnissen durch eine mehr zusammenhängende Erklärung Rechenschaft abzulegen. So würde die Interpretation einer kurz vorher aufgegebenen Stelle aus einem alten oder neuen Classiker, so die Exposition eines mathematischen Lehrsatzes, oder der Vortrag und die Entwickelung eines historischen Lehrstücks, wo Einer da fortfährt, wo der Andere aufhört, weit zweckmäßiger seyn, als wenn Alles einzeln abgefragt wird. Nur so lernt man, neben den Kenntnissen der Schüler, ihre Fertigkeit, diese mitzutheilen, beurtheilen.

Daß so viele junge Leute, die sehr viel wissen, dennoch so wenig die Gabe haben, ihr Wissen auch von sich zu geben und geltend zu machen, dieß liegt offenbar in der fehlerhaften Methode des Unterrichts, in welchem überall der Lehrer viel zu viel, der Schüler viel zu wenig zum Reden kommt, und der Vortrag des Schulmannes sich viel zu früh dem akroamatisch-akademischen annähert, ja wohl gar schon in ein bloßes Dictiren übergeht.

Uebersicht
der
sämmtlichen im zweyten Theile
abgehandelten Materien.

(Die Zahlen bezeichnen die Paragraphen.)

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

B. Lese-

Drittes Capitel. Von der Organisation des Unterrichts durch den Lehrplan.

Viertes Capitel. Von der Vertheilung der Lectionen unter die Lehrer und der Classification der Schüler.

Fünftes Capitel. Von der Verbindung des Erziehungszwecks mit dem Unterricht oder von der Schuldisciplin.

Halle,
gedruckt in der Buchdruckerey des Waisenhauses.


U. C. BERKELEY LIBRARIES
C042551313